نموذج ترخيص

أنا الطالب: عامر جمال عيسى ابو حمور أمنح الجامعة الأردنية و / أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و / أو استعمال و / أو استغلال و / أو ترجمة و / أو تصوير و / أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و / أو إلكترونية أو غير ذلك رسالة الماجستير / الدكتوراه المقدمة من قبلي وعنوانها .

مستوى القبول والتفاعل الاجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الاعاقة في المدارس العادية من وجهة نظر معلميهم واقرانهم من غير المعوقين

وذلك لغايات البحث العلمي و / أو التبادل مع المؤسسات التعليمية والجامعات و / أو لأي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة ، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميع أو بعض ما رخصته لها .

اسم الطالب : عامر جمال عيسى ابو حمور

التوقيـــــع :

التاريـــــخ : 2016 - 1 - 14

مستوى النّجاح الإجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العادية من وجهة نظر معلميهم وأقرانهم من غير المعوقين

إعداد

عامر جمال عيسى أبو حمّور

المشرف

الدكتورة ميادة محمد الناطور

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلّبات الحصول على درجة الماجستير في التّربية الخاصة

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

كانون الأوّل ، 2015

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة (**مستوى النّجاح الإجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العادية من وجهة نظر معلميهم وأقرانهم من غير المعوقين**)، وأجيزت بتاريخ 4\ 1\2016

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتورة ميادة محمد الناطور، مشرفاً أستاذ مشارك، التربية الخاصة	....
الدكتور ابراهيم عبدالله الزريقات، عضواً استاذ، التربية الخاصة	....
الدكتورة ناديا هايل السرور، عضواً استاذ، التربية الخاصة	....
الدكتورة خلود أديب الدبابنة، عضواً أستاذ مشارك، التربية الخاصة (الجامعة الهاشمية)	....

الإهداء

إلى والديّ العزيزين .....

إلى إخوتي.......

إلى أقاربي....

إلى زملائي وأصدقائي...

إلى جامعتي...

إلى كل طالب علم....

إلى كل أستاذ كان له دور في مساعدتي....

إلى كل دكتور محكّم كان له في رسالتي بصمة عظيمة......

شكر وتقدير

الحمد لله الذي وفقني لإنجاز هذا العمل, والشكر الجزيل للدكتورة ميادة محمد الناطور على ما بذلته من جهد كبير في هذه الدراسة، والشكر موصول إلى الأساتذة الأفاضل في قسم الإرشاد والتربية الخاصة في الجامعة الأردنية، وإلى الأستاذ المشارك بشير أبو حمور على دعمه المتواصل لي، وإلى إحسان أبو حميدان وفلة بن بريك جامعة بن عكنون - الجزائر على التدقيق اللغوي وكل من ساهم في إنجاح هذا العمل من الزّملاء ومديري ومعلّمي المدارس الحكومية والخاصة، بالذّكر مدارس اكسفورد ومدارس المنهل، وأتقدم بخالص الشكر إلى لجنة المناقشة الدكاترة الأفاضل: الاستاذ الدكتور ناديا سرور والأستاذ الدكتور ابراهيم الزريقات والدكتورة خلود الدبابنة على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة.

وأشكر كل من ساهم بمساعدتي لهم مني جميعاً شكري وتقديري .

الفهرس

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

مستوى النجاح الإجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العادية من وجهة نظر معلميهم وأقرانهم من غير المعوقين

اعداد

عامر جمال عيسى أبو حمّور

المشرف

الدكتورة ميادة محمد الناطور

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرّف على مستوى النّجاح الإجتماعي للطلبة المدمجين في المدارس العادية من وجهة نظر معلميهم وأقرانهم من غير المعوّقين في المدارس الحكومية والخاصة في العاصمة عمان. ولغايات هذه الدراسة، تم تطبيق مقياسين النّجاح الإجتماعي على عينة مكوّنة من (200) معلماً ومعلمة و(520) من طلاب المدارس الحكومية والخاصة من الصف الثالث حتى الصّف العاشر. ومن أجل تحقيق أهداف الدّراسة قام الباحث بتطوير مقياسين: الأول مقياس النجاح الإجتماعي للطّالب ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلميهم، وتكون من (43) فقرة موزعة على أربعة أبعاد (الصداقة وقبول الأقران، المشاركة، الجوانب الإنفعالية، الخصائص الشخصية). والثّاني مقياس النّجاح الإجتماعي للطّالب ذوي الإعاقة من وجهة نظر أقرانهم من غير المعوقين، وتكون من (42) فقرة موزّعة على أربعة أبعاد (الصداقة وقبول الأقران، المشاركة، الجوانب الإنفعالية، الخصائص الشخصية)، وقد تم استخراج دلالات الصدق والثبات للمقياسين. أظهرت النتائج أن مستوى النجاح الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلميهم وأقرانهم من غير المعوقين كان متوسط النّجاح، كما أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس من وجهة نظر معلميهم، بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس من وجهة نظر الأقران، لصالح الإناث في بعد الخصائص الشخصية، كما أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير نوع الإعاقة من وجهة نظر المعلّمين، بينما أظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالات احصائية تعزى لمتغير نوع الاعاقة من وجهة نظر الأقران في بعد الخصائص الانفعالية وبعد المشاركة.

الكلمات المفتاحية: النّجاح الإجتماعي ، المدرسة العادية، الطلاب ذوي الإعاقة، الأقران من غير المعوقين.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة أهميتها

المقدمة:

يؤدي النمو الاجتماعي دورا هامًا في مرحلة الطفولة، ويؤثر على تكيف الفرد ليس فقط في هذه المرحلة بل في كل مراحل الحياة. ويتعلم الأفراد مهارات اجتماعية هامة خلال تفاعلاتهم مع الأقران، وتمنحهم هذه العلاقات والتفاعلات الدعم الضروري عندما يكونون في مواقف جديدة أو صعبة. كما يؤثر الأمان العاطفي، والاندماج في البيئة الاجتماعية، وقبول قيم المجتمع على قدرة الطفل على التفاعل مع الآخرين . وعلى تطوير صداقات مع الأقران (Hepler,1998).

ويتطلب تطوير علاقات اجتماعية ايجابية معرفة وتطبيق العديد من المهارات التي تصبح اكثر تعقيدًا عندما ينتقل الطفل من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة. ويتقن العديد من الأطفال هذه المهارات، فيحبهم الآخرون ويظهرون مهارات اجتماعية ايجابية، ويشتركون في نشاطات اجتماعية عديدة. ولسوء الحظ، قد يعاني أطفال آخرون من مشاكل متوسطة الى شديدة في علاقاتهم مع الأقران، ويظهر الطلاب ذوي الاعاقة المهارات الاجتماعية المناسبة، ولكنهم عادة يستخدمون السلوك غير الملائم وغير الناضج مما يجعلهم عرضة للرفض الاجتماعي. وقد يستثنى هؤلاء الاطفال بشدة من معظم النشاطات الاجتماعية، وبالتالي يكون لهم القليل من الأصدقاء أو لا يكون لهم أصدقاء ابدًا (Huber,2001).

وقد لاحظ كل من دودج وهبلير (Dodge,1983)،(Hepler, 1998) أنه اذا تم رفض الطفل من قبل اقرانه، يصبح من الصعب جدًا عليه تطوير علاقات ايجابية، وذلك لأن الاقران سيقومون بتجاهله حتى لو استخدم مهارات اجتماعية مناسبة. وبالتالي، لا يملك هؤلاء الأطفال فرصا كافية للنمو الإجتماعي الإيجابي.

وللنمو الاجتماعي الضعيف في الطفولة آثار سلبية خطيرة قد تمتد حتى سن الرشد. وتشمل هذه الآثار مشاكل أكاديمية وسلوكية في المدرسة. كما ان هناك علاقة قوية بين المهارات الاجتماعية الضعيفة والسلوك النّاجح. كذلك، فعلى الرغم من عدم وجود أدلة واضحة، الا أنه من الممكن أن يؤثر النمو الاجتماعي الضعيف في مرحلة الطفولة على النمو الانفعالي، والنمو الشخصي، والتكيف الوظيفي في مرحلة الرشد (Farrell,2000) .

وقد شهدت مختلف ميادين التربية الخاصة تطوارت وإنجازات كبيرة، خاصة على صعيد المدارس، سواء من حيث المناهج والأساليب، أو آليات تقديم الخدمات للطلبة ذوي الإعاقة.

وتجدر الإشارة إلى ما قاله روجرز(Rogers) صاحب النّظرية الإنسانية في "حرية التّعليم" حيث دعى إلى قبول الطّالب كما هو، أي الإنطلاق من موقع الطالب وليس من موقع المعلّم، ويعتبر هذا توجهاً ايجابياً حيث أن: قبول الطالب كما هو يحمل في طياته جوانب غاية في الأهمية لقبول الطالب ذو الإعاقة، والاعتراف بحاجاته، ووضعها في سلم الأولويات العائلي والمدرسي، والإجتماعي (Cawley, 2002).

وفي السياق ذاته قدمت الـ(UNESCO) تقريراً حول عدم امكانية وصول خدمات التعليم للأطفال ذوي الإعاقة حيث خلص تقرير المنظّمة الدّولية إلى وجود صعوبة في إدراك هدف التّعليم للجميع(EFA) إذا لم يتحقق أي تغيير جذري في وضع التعليم ككل، ونوه التقرير إلى أن التعليم للجميع حق أساسي قد كفلته المواثيق الدولية وذكر أيضاً في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان. (UNESCO, 2000, p.18). وبعد الإنتهاء من الإجتماع العالمي للتّعليم للجميع (EFA) طبق في عام 2000 إطار"Dakar" للتّعليم للجميع، ووضع أهدافه للإستفادة من التّعليم في المدارس الإبتدائية لكل بنت وولد بحلول عام 2015. وعرّف التّعليم الشّامل أنه: واحد من الاستراتيجيات الرئيسة لتقليل التهميش والاستثناء للأطفال ذوي الإعاقة (Lindqvist, 1999, p.7)

ولابدّ من الحديث عن مفهوم الدّمج والفلسفة التي انطلق منها والإفتراضات حول تحقيقه لعوائد أكاديمية وأخرى اجتماعية بالنسبة للطّالب ذو الإعاقة، ومفهوم الدّمج هو توفير فرص التعلّم القائمة على المساواة للأطفال ذوي الإعاقات البسيطة وذلك من خلال إلحاقهم بالبيئة التّربوية الأكثر ملاءمة والقدرة على تلبية حاجاتهم. وقد بدأ الإهتمام بالتّربية الخاصة للمعوقين وذوي الحاجات الخاصة مع بدايات القرن العشرين، وكان التوجه قائماً على عزل هؤلاء الأفراد عن المجتمع بعد تقسيمهم إلى فئات كل حسب إعاقته، في مدارس خاصة مع تقديم برامج مؤهلة خاصة بهم. (الخطيب،2004).

وفي بداية القرن الحادي والعشرين ، تغيّرت النّظرة السلبيّة اتّجاه ذوي الاعاقة إلى نظرة تفاؤلية تقوم على الدّمج التّعليمي لا العزل والفصل في مدارس خاصة، حيث أكّدت العديد من الدّراسات الحديثة أنّ الطّالب ذو الإعاقة يتمتّع بقدرات وإمكانات تؤهّله للدّمج في التّعليم العام مع أقرانه من غير المعوّقين ، فدمج الطّالب ذو الإعاقة في التّعليم العام في مرحلة مبكّرة، يساعدهم على تطوّر نموّهم الإجتماعي ، كما أنّ لهذا الدّمج دوراً فعّالاً في تقبّل الطّلبة الآخرين له وزيادة دوره الإجتماعي، ويتيح له الحياة في بيئة طبيعية بعيدة عن العزلة والوحدة الإجتماعية، (عبيد،2000).

وتنطلق فكرة دمج ذوي الإعاقة في المدارس العادية ، من أساس منطقي يتضمّن إمكانية استفادتهم وتأثرهم إجتماعيا بأقرانهم من غير المعوّقين ، لكن دراسات عديدة أكّدت أنّه لا يحدث تغير في سلوك الطّلبة ذوي الحاجات الخاصّة بشكل تلقائي بمجرد وضعهم بين أقرانهم من غير المعوّقين، كما أنّه لن تنتج عن مجرد دمج هؤلاء الطّلبة في المدارس العادية زيادة تلقائية في النّجاح الإجتماعي بينهم وبين أقرانهم العاديّين ، وهذا لا يعني أنّ دمج هؤلاء الأطفال غير صحيح؛ فالقليل يفضّل العودة إلى الصّفوف الخاصّة ، ولكنّه يعني أنّ تطوير الصداقات والعلاقات بين ذوي الإعاقة وأقرانهم غير المعوّقين في غرفة الصف العادية سيكون فعّالا عندما تتوفر في المدرسة العادية، وفي غرفة الصّف العادي أنظمة دعم وبرامج مهارات اجتماعية فعّالة (يحيى، 2006).

ويرى (Angelides and Aravi,2007) أنّ التحاق الطّالب ذو الإعاقة بالمدرسة العادية يوفر له فرص تعلّم متساوية مع أقرانه العاديّين، تساعدهم على النّمو الإجتماعي والأكاديمي، فتعليم الطلبة ذوي الاعاقة في المدارس العادية حق ضمنته التّشريعات الخاصة لذوي الاعاقة محلياً وعالمياً.

وبالمقابل لا تستطيع التشريعات والقوانين ضمان تطوير المعلّمين لتوجّهات ووجهات نظر إيجابية نحو الدّمج ويرى مكليسكو ووالدرون (Mcleskey and Waldron,2002) أنّه عندما يواجه الطلبة ذوي الإعاقة صعوبات، فإنّ معلّميهم عادةً ما يركّزون بالدّرجة الأولى على النّواحي الأكاديمية، وعلى ما لا يستطيع الطّالب تعلّمه في المدرسة، وقلما يلتفتون إلى دراسة البيئة الإجتماعية الإنفعالية وما تتضمنه من وجهات نظر وتوجّهات نحو هؤلاء الطلبة، التي تّعد من العوامل الحاسمة والمؤثرة في نجاح الطالب ذو الإعاقة إجتماعياً داخل الصّف العادي.

ويؤكد تايلور (Taylor, 1988) على قياس نوعين من وجهات نظر المعلّمين: الأولى وجهات نظر نحو الطالب ذو الإعاقة ووجهات نظر نحو عملية الدمج . وفيما يتعلق بوجهات النظر نحو الطالب ذو الإعاقة فإن الأبحاث التّربوية ركّزت على تحديد الفروق في وجهات نظر المعلّمين تبعاً لنوع الإعاقة وطبيعتها وشدّتها وجنس المعلّم . ومن ناحية أخرى فقد تركز الأبحاث التربوية أيضا على دراسة وجهات نظر المعلّم نحو برامج الدّمج ككل أو نحو إجراء بعض هذه البرامج بهدف تقييم مدى فعاليّة هذه البرامج وتحقيقها للأهداف المأمولة من تطويرها.

وتّعدّ عملية التعرّف على وجهات نظر المعلّمين وتصوّراتهم نحو الدّمج وما يثير قلقهم حول تعليم الطّالب ذو الإعاقة في المدارس العادية أمراً مهماً لأن للمعلم دوراً حاسماً في نجاح برنامج دمج الطّالب ذو الإعاقة في الصّف العادي وبالتّالي فإنّ المعلّم يعدّ المحفّز الأكثر تأثيراً في التّفاعل الإجتماعي لدى هؤلاء الطذلبة داخل غرفة الصف (Wood, 2002) .

ولأنّ أحد افتراضات دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية يشير إلى أنّ إمكانية تحقيقهم لمكتسبات إجتماعية،جاءت هذه الرسالة لمعرفة مستوى النجاح الإجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العادية من وجهة نظر معلميهم وأقرانهم من غير المعوقين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

في ميدان التربية الخاصة نجد أنّ عمليّة النّجاح الإجتماعي للطّلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية تقع على عاتق المعلّمين والأقران من غير المعوقين وعلى الطالب ذو الاعاقة نفسه وهم يعدّون المفتاح الأساسي للنّجاح الإجتماعي داخل الصف العادي وتطوير المخرجات التربوية والإجتماعية المرتبطة بهؤلاء الطلبة.

وبناء على ذلك فإن وجهات نظرهم ومدى تقبلهم للطلبة ذوي الاعاقة تؤدي دوراً جوهريّاً وأساسياً في إنجاح برنامج الدمج وتحسين العلاقات الإيجابية مع الأقران من غير المعوقين، وبالتّالي تسهيل إمكانية دمجهم في المدرسة وفي المجتمع الإنساني ككل، وفي نجاح التغيير والتطوّر الإجتماعي عموماً.

غير أنّ المؤشرات في الميدان لا تفصح عن مستوى مقبول من اتجاهات ووجهات نظر المعلّمين العاملين مع هؤلاء الطلبة، وهذا يتعارض مع التوجهات العالمية التي تنادي بحق الطلبة ذوي الإعاقة في العيش ضمن مجتمعهم وتنادي بدمجهم في المدرسة العادية والمجتمع. إلا أنّه يلاحظ حالياً وجود تباين في وجهات النّظر حول دمج الطّالب ذو الإعاقة في المدارس العادية، وقد يعزى ذلك إلى أنّ عملية تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية تكتنفها العديد من التحديّات والصعوبات نتيجة لطبيعة الحالة التي تعاني منها كل فئة من هؤلاء الطلبة.

ويعّد ذلك من وجهة نظر الباحث مؤشّراً يستحق الدراسة، حيث لا تتوافر دراسات تبحث في وجهات نظر المعلمين والاقران من غير المعوقين نحو نجاح الطالب ذو الاعاقة اجتماعياً، بالرغم مما قد يترتب على ذلك من تأثير كبير على الاداء الاجتماعي لهؤلاء الطلبة. وبما أن وجهات نظر المعلّمين والأقران من غير المعوّقين واتجاهاتهم تعّد من العوامل الرئيسية التي

تحدد طريقة استجابتهم الاجتماعية للمثيرات من حولهم وتأثيرهم كأشخاص في البيئة المدرسية حولهم، فإنّ معرفتنا ووعينا بآرائهم ووجهات نظرهم نحو النّجاح الإجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة قد يمكننا من التنبؤ بطرق التّعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة في الصف العادي. وعليه فإنّ توفير كوادر تتقبل العمل مع الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس المختلفة في مختلف المراحل الدراسية تعّد مسؤولية كبيرة.

وبناء على ما تقدّم، فإنّ مشكلة الدّراسة تتمثل في الإحساس بأنّه لا توجد معرفة واضحة بوجهات نظر المعلّمين والأقران من غير المعوّقين نحو النّجاح الإجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة بالرّغم من السّعي المتواصل لوزارة التّربية والتّعليم لتطبيق عمليّة الدّمج ضمن المدارس العادية، ومن هنا هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء وجهات نظر المعلّمين والأقران من غير المعوّقين عن النّجاح الإجتماعي للطّالب ذو الإعاقة في المدرسة العادية ومعرفة أثر عدد من المتغيّرات في تشكيل وجهات نظرهم حول النّجاح الإجتماعي للطالب ذو الإعاقة.

فهل يؤدي دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية إلى توفير فرص التّفاعل الإجتماعي بينهم وبين الطلبة العاديين؟ وهل هناك فروق في مستوى النّجاح الإجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العادية تبعاً لمتغيّر الجنس و نوع الإعاقة؟ وما مستوى النّجاح الإجتماعي للطلبة ذوي الإحتياجات الخاصّة مع الطلبة العاديين؟ وما هي أهم الاسباب التي تؤدي الى نجاح أو فشل برنامج دمج الطالب ذو الإعاقة في المدارس العادية من وجهة نظر معلميهم، وذلك ما تحاول هذه الدراسة إلقاء الضوء عليه، وعلى وجه التّحديد، تحاول الدّراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما مستوى النجاح الإجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العادية من وجهة نظر معلميهم وأقرانهم من غير المعوقين ؟

2- هل هناك فروق في مستوى النجاح الإجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العادية تبعاً لمتغير الجنس ؟

3- هل هناك فروق في مستوى النجاح الإجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العادية تبعاً لمتغير نوع الإعاقة ؟

4- ما هي أهم الأسباب التي تؤدي الى نجاح برنامج دمج الطالب ذو الاعاقة والاسباب التي تؤدي الى فشل برنامج دمج الطالب ذو الإعاقة في المدارس العادية من وجهة نظر معلميهم ؟

هدف الدراسة :-

ما زالت نتائج الدّراسات في التّربية الخاصة حول موضوع الدمج غير حاسمة فيما يتعلّق بالعوائد الإجتماعية للطلبة المعوّقين المدمجين في المدارس العادية ، وعليه فإنّ الدّراسة الحالية ستحاول التحقّق من مستوى النّجاح الإجتماعي للطلبة المدمجين من وجهة نظر المعلمين والأقران وكذلك معرفة الفروق في مستوى النجاح الإجتماعي للطلبة المدمجين تبعاً لمتغير الجنس ونوع الإعاقة وكذلك معرفة أهم الأسباب التي تؤدّي إلى نجاح برنامج دمج الطالب ذو الإعاقة اجتماعيّاً والأسباب التي تؤدّي إلى فشل برنامج دمج الطالب ذو الإعاقة اجتماعياً في المدارس العادية من وجهة نظر معلّميهم.

وعليه يأمل الباحث أن يستفيد من نتائج الجهات الآتية:

- الباحثون في ميدان التربية الخاصّة، حيث يتوقّع أنّ تشجّع هذه الدّراسة الباحثين في هذا الميدان على إجراء مزيد من الدّراسات العلميّة حول موضوع الدّمج في الأردن مثل دراسة آراء أولياء الأمور حول النّجاح الإجتماعي لأبنائهم من ذوي الإعاقة المدمجين في المدارس العادية .
- أصحاب القرار والإدارات، وذلك لاتّخاذ التّدابير التي من شأنها توفير بيئة مناسبة لبرامج الدمج واتخاذ الإجراءات المناسبة للإرتقاء ببرامج الدّمج في المدارس العادية

أهمية الدراسة:

تكمن أهميّة الدراسة الحالية في أنّ نتائجها ستكشف لنا مستوى النّجاح الإجتماعي للطلبة ذوي الأعاقة مع الطلبة العاديين في المدارس العادية، مما سيساعد المختصّين وأصحاب القرار والمعلّمين وأولياء الأمور في تقييم مدى فاعلية دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية بصورته الحالية، وما يترتّب على ذلك من إعداد برامج تربوية وتأهيلية . كما أنّ افتقار المكتبة العربيّة للدراسات ذات العلاقة بهذه المشكلة تبرز أهميّتها، ويأمل أن تكون هذه الدراسة بداية لدراسات عربيّة عديدة ،تطرق هذه الأنواع من المشكلات من جوانبها المختلفة.

تعريفات مصطلحات الدراسة :-

يعرّف الدّمج inclusion اصطلاحياً " بأنّه التذكامل الإجتماعي والتّعليمي للأطفال من ذوي الإحتياجات الخاصّة والأطفال العاديّين في الفصول العادية ولجزء من اليوم الدراسي على الأقل " وارتبط هذا التعريف بشرطين لابدّ من توافرهما كي يتحقّق الدّمج وهما : أ- وجود الطّفـــل في الصـــف العادي لجزء من اليوم الدّراسي. ب- الإختلاط الإجتماعي المتكامل (الخطيب ، 2004).

أماّ الدّمج inclusion إجرائياً : فإنّه يعرّف في هذه الدراسة ،على أنّه وجود الطلبة ذوي الإعاقة في صفوف الدّراسة العادية مع أقرانهم العاديّين ، بشكل جزئي أو كلّي .

تعريف الطلبة ذوي الإعاقة (اصطلاحياً): يعرّف ذوي الإحتياجات الخاصة بأنّهم الأفراد الذين ينحرفون في أدائهم العقلي، أو السّلوكي، أو الحركي، أو الحسّي عن المتوسط، بحيث لا يتوافقون مع التوقّعات الخاصّة بأداء الأفراد العاديّين من نفس الفئة العمرية، ولذلك فإنّ هؤلاء الأفراد في حاجة إلى خدمات ومصادر تربوية مختلفة عن تلك التي تقدم للأفراد العاديين (الخطيب ، 2004).

ويعرف الطلبة ذوي الاعاقة (إجرائياً): يعرّفون في هذه الدراسة على أنّهم الطلبة الذين يتراوح أعمارهم ما بين (6-15) وتشملهم أنواع الإعاقة الآتية: (الإعاقة العقلية، والإعاقة السّمعية، والإعاقة البصرية، والإعاقة الحركية، والتوحّد ، وبطيئي التعلّم، وذوي صعوبات التعلّم، وذوي اضطرابات النّطق اللّغوية).

ويعرف النجاح الإجتماعي (اصطلاحياً): أنّه قدرة الفرد على الإشتراك الفعّال في العلاقات الإجتماعية المتبادلة مع الآخرين وفهمهم والتّعامل معهم بطرق مقبولة (عبد الغفار،2003).

ويعرف النجاح الاجتماعي والتفاعل (إجرائيا): في هذه الدراسة بأنه الدرجة المتحققة على مقياس النجاح الاجتماعي الذي اعده الباحث

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة في ما يأتي:

- حدود موضوعية: ستقتصر هذه الدراسة على البيانات التي تمثل النجاح الإجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العادية من وجهة نظر معلميهم وأقرانهم من غير المعوقين
- حدود زمانية: ستقتصر هذه الدراسة على بيانات ومعلومات في العام الدراسي 2015/2014
- حدود مكانية: المدارس العادية في العاصمة (عمان).

محددات الدراسة:-

اداتي قياس النجاح الاجتماعي الموج للمعلمين والاقران

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

تعتبر قضية الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة من القضايا الشائكة والهامة في الوقت الحاضر، حيث نسعى لضمان أكبر قدر ممكن من الدمج الاجتماعي في ظل إعادة بناء وطن جديد يحتضن كل أبنائه بحب وتقبل بدرجة متساوية، وإن كان لبعضهم شيءُ من الخصوصية. (القمش،2008)

ويرى (الموسى ،2000) ان الدمج يعني تقديم مختلف الخدمات التربوية التي يحتاجها المعوقين في ظروف البيئة العادية مثلهم مثل اقرانهم العاديين والعمل قدر الامكان على عدم عزلهم في أماكن منفصلة.

ويعرف (الخطيب،2004) الدمج : أنه مشاركة الطلاب ذوي الإعاقة في العملية التربوية العامة ويعتبر هؤلاء الطلبة مدمجين إذا أتيحت لهم الفرصة لقضاء أي وقت من اليوم الدراسي مع الطلبة غير المعوقين.

أما (عبد الغفار،2003) فيعرف النجاح الإجتماعي على انه قدرة الفرد على الأشتراك الفعال في العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الأخرين وفهمهم والتعامل معهم بطرق مقبولة.

ويشار الى التفاعل الاجتماعي الإيجابي بين الطلاب ذوي الاعاقة واقرانهم من غير المعوقين بالمدارس التي تطبق برامج الدمج والتي تشمل تحقيق ثلاثة عناصر متداخلة وهي التفاعل المؤقت داخل الصف العادي، والتفاعل التعليمي والمشاركه بالبيئه التعليميه، والقبول من زملائه بالصف. (الروسان،2001)

بينما يرى جيمز (James, 2003) بأن عملية الدمج السليمة يجب أن تتضمن تحديد إمكانيات وقدرات الطفل المعاق عن طريق إجراء مسح شامل لجميع قدراته، وقد لا يكون من المفيد دمج جميع الطلاب ذوي الاعاقة مع الأطفال العاديين، فقد يؤثر تعليم بعض الطلاب ذوي الاعاقة مع الأطفال العاديين تأثيراً سلبياً في أداء كل من الطلاب ذوي الاعاقة والعاديين.

ولكن الهدف الأساسي الذي تسعى التربية الخاصة إلى تحقيقه هو الوصول بالافراد ذوي الاعاقة إلى أعلى درجة من الاستقلالية والاعتماد على النفس والنجاح الاجتماعي وأن يكون

عضواً يساهم في بناء المجتمع الذي يعيش به وليس عبء عليه، لأن الإنسان المنتج هو الثروة الحقيقية لأي مجتمع. ويشكل الأفراد ذوي الأعاقة في المجتمع أكثر من 10 % من نسبة السكان لذلك قامت حكومات الدول المتقدمة والهيئات الرسمية وغير الرسمية في تلك الدول بالاهتمام بالأفراد ذوي الأعاقة وتقديم كافة أشكال الخدمات التعليمية والتربوية لهم في المدارس العادية ليتمكنوا من الاندماج في البيئة المحيطة بهم مما ينعكس ايجاباً عليهم وعلى سلوكهم الاجتماعي ، حيث يساعدهم ذلك على التكيف وعلى العيش الكريم في مجتمعهم كأشخاص لهم الحق في أن يعاملوا باحترام (يحيى، 2006).

وكذلك تهدف التربية الخاصة إلى تعديل اتجاهات الأفراد العاديين نحو الأفراد ذوي الاعاقة من أجل زيادة القبول الاجتماعي لهم مما ينعكس إيجابا على الخدمات المقدمة لهم ويحسن البرامج التربوية والاجتماعية والصحية والمهنية، ويساعد في صدور القوانين والتشريعات التي تحفظ للفرد ذو الإعاقة حقوقه في المجتمع الذي يعيش فيه (زيدان،2006).

الخلفية التاريخية لإعلان سلامنكا Salamanca:

ومن أجل فهم استراتيجيات الدمج من الضروري أن نتطرق إلى النّطاق التّاريخي الذي يوجد فيه فلسفة الدّمج وقواعد عملها وهي تنبع من عدّة تصريحات دوليّة مثل إعلان الولايات المتحدة حول حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة عام 1975 والذي يعترف بحقوق واحتياجات الأشخاص ذوي الإعاقة حيث عرف الطالب ذو الإعاقة على أنّه شخص غير القادر على تأمين ضروريات الحياة الإجتماعية بسبب الفقر ويهدف إلى دمجه في الحياة الطبيعيّة، ويتبعهُ إعلان معاهدة حقوق الطفل 1990 الذي ذُكر في أحد فقراته: بأنّ الأطفال ذوي الإعاقة لهم حق الدمج في المدارس العادية وأنّ هذا الحق يجب أن يكون ملائم لظروف الطفل، وأيضاً جاء إعلان سلامنكا الذي خرج منه إطار Dakar الذي صادقت عليه 92 حكومة و 25 منظمة دولية في المؤتمر العالمي للحاجات التربويّة الخاصة في سالامنكا – اسبانيا عام 1994، حيث نادى إعلان سلامنكا بالتالي:

- كل طفل لديه خصائص ومصالح وقدرات واحتياجات تعليمية فريدة. وذوي الإعاقة يجب أن يصلوا الى المدارس العادية التي يجب أن تستقبلهم مع وسائل تعليميّة تركّز على الأطفال وقادرة على تلبية احتياجاتهم التربويّة والإجتماعية.

- النّظم التعليميّة التي تأخذ في الإعتبار التنوّع الواسع في خصائص الأطفال واحتياجاتهم هي الوسيلة الأكثر فعاليّة لمواجهة اتّجاهات التّمييز وابتكار مجتمعات مرحِبة وبناء مجتمعات

شاملة وتحقيق التّعليم للجميع ، وتوفير تعليم فعاّل لغالبية الأطفال ، وبالنّهاية التّوفير في تكلفة نظام التّعليم بأكمله .

ولقد ذكر في إعلان سلامنكا مبدأ المدرسة الشّاملة والتّعليم للجميع EFA: والذي نصّ على أنّ جميع الأطفال يجب أن يتعلموا معاً أينما أمكن ذلك، بغضّ النظر عن أيّة صعوبات أو فروقات قد تكون لديهم فيجب أن تدرِك المدارس الشاملة الحاجات المتنوعة لطلاّبها وتستجيب لها، واستيعاب جميع أنماط ومعدّلات التعلّم المختلفة وضمان جودة التّعليم للجميع من خلال المناهج الدّراسية الملائمة، والترتيبات التنظيميّة، واستراتيجيّات التدريس، واستخدام الموارد، والشراكات مع مجتمعاتهم. يجب أن يكون هناك سلسلة متّصلة من الدّعم والخدمات لتتناسب مع سلسلة الحاجات الخاصة بكل مدرسة. (Ferguson, 1992)

الدمج الاجتماعي وأهميته:

يقصد به دمج الطالب ذو الإعاقة في المدرسة العادية والتّعامل والمشاركة في مرافق وأنشطة المدرسة، مع تهيئة المعلّمين والأقران من غير المعوقين لتقبّلهم . والدّمج الإجتماعي يتكامل مع الدّمج التّعليمي ولا يقلّ أهميّة عن الدّمج التّعليمي الأكاديمي من حيث المزايا. وقد يعتبر الدّمج الإجتماعي بوجهة نظر الكثير من الباحثين والمربين أهم من الدّمج الأكاديمي لأنّه يضيف للطالب ذو الإعاقة الكثير من الخبرات الإجتماعية وللدّمج الإجتماعي أهمية كبيرة تنطلق من التّالي حسب ما أشار إلى ذلك (القمش، 2008)

1- التشجيع والتحفيز للتعليم

من الفوائد الملحوظة للدمج الإجتماعي هو أنّ الطالب ذو الإعاقة يشعر بالتّشجيع والمساواة أسوة بأقرانه العاديين ونتيجة لذلك فإنّ تحصليه الأكاديمي يكون أفضل من دراستهم في مدارس خاصة أو معزولة. كما أنّ دمج الطالب ذو الإعاقة مع الطلاب العاديين يساعد في التعرّف على هذه الفئة من الطلاب عن قرب، وكذلك تقدير احتياجاتهم الخاصّة، وبالتّالي تعديل اتجاهاتهم مما يؤدي إلى إمكانية استخدام كلا المجموعتين من الطلاب في تعليم وتدريب بعضهم البعض

2- تجنب النتائج السلبية لنظام العزل:

إذا تم دمج الطالب ذو الإعاقة مع الطلاّب العاديّين ،فإنّه يمكن تجنّب النّتائج السلبيّة والتي غالبا ما تحدث عندما يتلقّى الطّالب ذوالإعاقة تعليمه في مدرسة معزولة ، ومن النّتائج السلبية التي

يمكن تجنّبها بواسطة برنامج الدّمج العام: أ - فقدان التّشجيع ، وفقدان التوقّعات الإيجابية على الإنجاز ، وكذلك فقدان الثّقة في النّفس. ب- تخليص الطالب من الوصمة التي يمكن أن يخلقها وجوده في المدارس الخاصة. ج- تعديل اتجاهات الأسرة وتوقعاتها، وكذلك المعلّمين نحو الطّالب ذو الإعاقة من كونها اتجاهات تميل إلى السلبيّة إلى أخرى أكثر ايجابية. د- أنّ دمج الطّالب ذو الإعاقة في الصف العادي قد يقلّل الآثار الإجتماعية للإعاقة، وأن تفاعلهم واحتكاكهم بأطفال عاديين قد يساعدهم في تقبل زملائهم لهم.

3 - تكوين الأصدقاء:

الصداقة غالبا ما تنمو وتزدهر بين الطلاّب العاديّين والطّالب ذو الإعاقة في الفصل الدراسي العادي. فالدّمج يعطي الطّالب ذوالإعاقة فرصة أفضل ومناخ أكثر تناسبا لينمو نموا أكاديميا واجتماعيا ونفسيا ويكوِّن علاقات اجتماعية سليمة.

4- تقليل التكاليف المادية:

من النّاحية الإقتصادية فإنّ دمج الطلاّب ذوي الإعاقة في المدارس العادية يكون أقل كلفة مما لو وضِعوا في مدارس خاصة بهم ، لما تحتاجه تلك المدارس من أبنية ذات مواصفات خاصة، وأجهزة فنية متخصصّة وأدوات خاصّة، وكادر فني متخصص من العاملين ، بالإضافة إلى الخدمات الأخرى ، إلا انّه وقد أثبتت الدراسات أن تكلفة الطالب في المدرسة العادية أقلّ منها في المدرسة الخاصة.

5- توسيع قاعدة الخدمات:

لتشمل أعدادا كبيرة من الطلاّب في المجتمع خاصة إذا ما عرفنا أن أعلى نسبة من ذوي الإعاقة تشكّلها مجموعة الطلاّب الذين يقعون ضمن الفئات البسيطة والمتوسطة. وبذلك تفتح المجال لكثير من الحالات التي لا تتلقى أيّة مساعدة سواء في المدارس العامّة أو الخاصّة حسب تصنيف طبيعة احتياجاتهم الخاصّة ومدّتها .

6- تعديل السلوك:

إن الطلاّب ذوي الإعاقة يقلدون سلوك الطلاّب العاديين في المواقف الإجتماعية وليس هناك خوف من أن يقلد الطلاّب العاديين الطلبة ذوي الإعاقة ،إذا توفر المعلم الذي ينظّم ويشرف على هؤلاء الطلاّب. فالقيمة الكبرى لدمج الطّالب ذو الإعاقة في مرحلة ما قبل المدرسة تتمثل في أنّ

الطلاّب العاديّين يكونون كوسائل ضبط لسلوكيّات الطّالب ذو الإعاقة بحيث يقلّد الطّالب ذو الإعاقة الطلاّب العادين في السلوكيّات الإجتماعية القمش (2008)

القبول والتفاعل الاجتماعي

ويرى باركي واشير ان(Parke & Asher, 1987) أنّ القبول والتّفاعل الإجتماعي هو العلاقة بين الطّالب ذو الإعاقة وأقرانه من غير المعوّقين التي تتّصف بالتّفاعل الإيجابي، وادراك الطّالب العادي بأنّ الطّالب ذوالإعاقة مقبول كزميل باللّعب، أو الدراسة، أوالإندماج الروتيني بالصف والملعب. والتّفاعل يشير إلى تعليم الطّالب ذو الإعاقة مع أقرانهم من غير المعوقين بالمدارس والتي تشمل تحقيق ثلاثـة عناصر متداخلة وهي : التّفاعل المؤقت داخل الصف العادي، والتّفاعل التّعليمي ويقصد به المشاركـة بالبيئـة التعليميـة، والتّفاعل الإجتماعي وهو شعور ذو الإعاقة بأنّه مقبول من قبل أقرانه بالصف. ولابدّ عند عمليّة الدّمج الأخذ بعين الإعتبار عمليّة التفاعل الإجتماعي بين الأقران، حيث أنّ النّمو الإجتماعي يؤدي دوراً كبيراً في مرحلة الطفولة، ويؤثر في تكيف الفرد في جميع مراحل حياته، كما يتعلّم الفرد مهارات اجتماعية، ومعرفية وجسدية من خلال التّفاعل مع الأقران، كما يؤثر النّمو الإجتماعي في قدرة الطفل على التّفاعل وتكوين الصداقات.

الخصائص الاجتماعية للطلبة ذوي الاعاقة المدمجين في المدارس العادية

الطلبة ذوي الاعاقة السمعية

تعاني هذه الفئة من ضعف في القدرة على التواصل مع الآخرين، وقد يعاني بعضهم من الاعتمادية على الآخرين، كما يعاني بعضهم الآخر من تدني في مفهوم الذات وعدم الاستقرار العاطفي، الأمر الذي يقودهم إلى ممارسة سلوكيات عدوانية ناتجة عن الإحباط المتكرر الناجم عن فشل التواصل الاجتماعي مع الآخرين. (دبابنة، 2008)

الطلبة ذوي الاعاقة البصرية

ويتصف هؤلاء بالإذعان للآخرين، والاكتئاب، والقلق، والتهور، وقلة توكيد الذات، والشك في الآخرين، والسلبية والتناقض، والدونيـة ونقص الثقة وسوء التوافق الانفعالي والضبط الذاتي والشعور بنقص الكفاءة (الخطيب، 2003)

الطلبة ذوي الاعاقة العقلية

يتصف الطلب ذوي الاعاقة العقلية بالعدوانية، والانسحاب الاجتماعي، والسلوك التكراري، والتردد، والنشاط الزائد، وعدم القدرة على ضبط الانفعالات، وعلى إنشاء علاقات اجتماعية فعّالة مع الغير، والميل نحو مشاركة الأصغر سنا في نشاطهم وعدم تقدير الذات، وعدم الشعور بالأمن والكفاية . (عبد الغفار،2003)

الطلبة ذوي الاعاقة الحركية

يتسم الطالب ذو الاعاقة الحركية بالخجل والانطواء، ويعاني من مشكلات هامة تواجهه في الطعام والحركة من مكان الى آخر، ويمتازون بالضعف الاجتماعي، وشعورهم الذاتي بعدم قدرتهم على المشاركة الاجتماعية واعتمادهم على الآخرين، مما يثير لديهم القلق والاضطراب الانفعالي الذي يؤدى إلى العزلة والعجز والاغتراب وشعورهم بالوحدة النفسية. (شقير،2002)

الطلبة ذوي صعوبات التعلم

ويظهر على الطلاب ذوي صعوبات التعلم العديد من المشكلات الاجتماعية والسلوكية والتي تميزهم عن غيرهم من الأطفال ، ومن أهم هذه المشكلات النشاط الحركي الزائد، والحركة المستمرة والدائبة، والتغيرات الانفعالية السريعة، والسلوك القهري، السلوك غير الاجتماعي، والتكرار الغير مناسب للسلوك، والانسحاب الاجتماعي، ويتشتت انتباهه بسهولة، يسىء فهم التعليمات اللفظية ، ويتصف عادة بالهدوء والانسحاب (الروسان،2001)

الطلبة ذوي اضطرابات اللغة والكلام

تظهر لدى الطلاب المضطرب لغوياً سمات نفسية واجتماعية، تتمثل في التعامل مع أصدقائه كالعدوانيه أو الانفراد والخجل والاضطراب من الاختلاط، أو اختيار أصدقاء له ممن هم أقل من عمره الزمني بسبب مستواه اللغوي الأدنى من رفاقه (عبد الغفار،2003)

الطلاب ذوي اضطراب التوحد

يعاني الطفل التوحدي من ضعف كبير في التفاعل مع الآخرين، ولديه صعوبات في اكتساب تجارب إجتماعية، ويظهر على الطلبة ذوي اضطراب التوحد صعوبات في فهم الآخرين

وتطوراتهم حول المواقف الاجتماعية، وصعوبة في معالجة المعلومات، والانتباه، والبرود العاطفي، وتجنب الكلام والتواصل. (الخطيب وآخرون،2007)

مبررات برنامج الدمج الاجتماعي:

ولقد ظهرت فكرة الدّمج الإجتماعي نتيجة لعدد من المبرّرات أهمّها :

التغيّر الواضح في الإتجاهات الاجتماعيّة نحو ذوي الاعاقة من السلبيّة إلى الإيجابيّة، وظهور القوانين والتّشريعات التي تنصّ صراحة على حق الطّالب ذو الإعاقة في تلقي الرعاية الصحية والتربوية والإجتماعية أسوة بزملائه من الأطفال العاديّين وفي أقل البيئات التربوية تقييداً، وتزايد عدد الطلاب ذوي الإعاقة في المجتمعات وخاصة في الدول النامية مع قلة عدد المراكز والمؤسسات الخاصة برعاية ذوي الاعاقة ممّا يعني أنّ الدمج بأشكاله قد يكون أحد الحلول للطالب ذو الإعاقة، وظهور بعض الفلسفات التي تؤيد دمج الطّالب ذو الإعاقة مع الطلبة العاديّين في المدارس العاديّة وذلك لعدد من المبرّرات أهمّها توفير الفرص الطبيعيّة للطّالب ذو الإعاقة للنّمو الإجتماعي والتربوي مع أقرانه من الطلبة العاديّين والمحافظة على التّوزيع الطّبيعي للأطفال في المدرسة العادية .(الروسان ، 1998)

الجوانب الرئيسة للدمج في المدارس

ولقد أصدر مركز الدراسات (CSIE,1996) حول الدّمج الأكاديمي عدد من النّقاط المهمّة التي تشير إلى أنّ الدّمج الشّامل يجب أن يتضمّن العناصر الرئيسيّة التّالية:

تنعكس آثار المدرسة الشّاملة على المجتمع ككل، وعلى كل عضو داخل المدرسة الشّاملة، ويجب ألاّ تكون انتقائيّة، أن تكون المدرسة الشّاملة خالية من العوائق العمرانيّة، بحيث يستطيع أي طالب الوصول الى أي مرفق داخل المدرسة بسهولة، تعمل المدرسة الشاملة على تعزيز التّعاون بين الطلاّب بدلا من التّنافس، يجب على المدرسة الشاملة أن تعزّز مبدأ المساواة والديمقراطيّة، ويكون لكلّ طالب الحقوق والمسؤوليات، بنفس الفرصة للإستفادة والمشاركة في التّعليم الذي تقدمه المدرسة على حداً سواء.

ويشير مجلس الأطفال المعوقين (CEC,1994) إلى قائمة من ستة مبادئ لمدارس الدّمج وتتلخص هذه المبادئ فيما يلي :

رؤية المساواة في الدّمج، وإبرازها للجمهور، والقيادة التي تتبنى علناً مبدأ تكافؤ الفرص، وتوفير مجموعة من الخدمات التي يتم تنسيقها عبر وبين العاملين في مجال التّعليم، وتشكيل نظام للتعاون داخل المدرسة: مدرسة شاملة تعزّز شبكة الدّعم الطّبيعية عبر الطلاّب والمعلّمين. وتستخدم استراتيجيّات مثل تعلّم بين الأقران، ونظام الأصدقاء، والدوائر مع الأصدقاء، والتعلّم التّعاوني وطرق أخرى لربط الطّالب ذو الإعاقة في علاقة طبيعية ومستمرة وداعمة، ومرونة الأدوار والمسؤوليّات، ومشاركة الآباء في التّخطيط للدّمج داخل المدرسة.

التحديات التي تواجه عملية دمج الطالب ذو الاعاقة:

وبعد ذكر أهم الجوانب الرئيسيّة لعمليّة الدّمج، نذكر هنا أهم التحديّات في عمليّة الدّمج الإجتماعي النّاجح، وهي التحديّات التي تواجه الطّالب ذو الإعاقة والإدارة المدرسيّة على حد سواء، عند دمج الطالب ذو الإعاقة داخل المدرسة العاديّة، والتي تتلخّص في :

أوّلا: التحديّات التي تواجه الفرد:

ميزة الدّمج هي دخول الطّالب ذو الإعاقة في المدرسة العادية واختلاطه مع طلاب أسوياء من اليوم الاوّل الذي يتمّ به دمج الطّالب ذو الإعاقة في المدرسة العادية حيث يتعلّم الطّالب ذو الإعاقة المهارات الإجتماعية في بيئة سويّة وودّية مع أقرانه من غير المعوّقين، لكن تبقى هذه البيئة تنافسية وتحدث ضغط مستمر للطّالب ذو الإعاقة على مستوى التّدريس والمشاركة والتّعامل مع الأقران.

ثانياً: التحديات التي تواجه الإدارة:

إنّ تحديّات دمج الطّالب ذو الإعاقة تواجه أيضاً الإدارة المدرسية من حيث التّسهيلات العمرانيّة وتوفير الكوادر المؤهّلة للتّعامل مع هذه الفئة من الطلبة، وتوفير المناهج الدّراسية، وتوفير الوسائل التعليميّة المناسبة.

متطلبات الدمج الاجتماعي الناجح:

هذا وقد أشار كل من (Jenkins .Leicester, jewell, 1999) إلى: مجموعة من المتطلّبات اللاّزمة لنجاح عمليّة الدّمج وهي:أ- تبني سياسات وإجرءات تسمح لكل الطلاب بالمشاركة الكاملة في الأنشطة والإستفادة من الخدمات داخل المدرسة العادية وتوفير الدّعم المادّي والمعنوي للأطفال ذوي الإعاقة وأسرهم كلّما أمكن لضمان التّعليم الشّامل لهم.

والتّخطيط المسبق للدّمج الشّامل وتحديد أهدافه والفئات التي سيشملها ونوع الدّمج الذي سيتم. والإختيار الملائم للمدرسة التي سيتمّ فيها الدّمج. و توفير مصادر الدّعم والمساندة الماديّة والبشريّة للمدرسة، والتهيئة المسبقة لجميع العاملين في المدرسة وللأطفال العاديّين وأولياء الأمور قبل البدء بعمليّة الدّمج. يجب إعداد المعلّمين إعدادا مناسبا، وتدريبهم أثناء الخدمة على الطريقة الملائمة للعمل بأسلوب فعاّل مع الطلاّب ذوي الإعاقة داخل الصف العادي. ومن جهة أخرى ذكر كل من(Puri & Abraham,2004) أنّ العوامل الأساسية لعمليّة الدّمج تتمحور في النقاط الرئيسة التالية:

1-خصائص شخصية الطفل

وهي خصائص معينة للطفل تؤثر في نجاح دمجه داخل المدرسة العادية، مثل الرغبة في التحدث والتواصل مع الآخرين، والقدرة على الإنتباه إلى المتكلّم، وخصائص أخرى مثل مفهوم الذّات الإيجابي والثّقة بالنّفس والمزاج الجيّد والصّبر والعزم على الإستفادة من برنامج المدرسة

2- الخصائص العاطفية للأطفال

التناقض والقلق

معظم الطلاّب ذوي الإعاقة يعبّرون عن الإنضمام إلى المدرسة العادية بالتّناقض ، ومخاوف حول قبول الأقران العاديين لهم، والمخاوف بشأن الأداء التّعليمي.

الخوف من إدارة الوضع الجديد

يعبّر الطّالب ذو الإعاقة عن مخاوف حول ما إذا كانت لديه القدرة على إدارة مشاعره في الوضع الجديد، ويدرك ذو الإعاقة في وقت مبكّر بأنّهم مختلفون عن الأقران العاديّين.

الوعي بالمسؤوليات الجديدة

وهو ما يعني أنّ الطّالب ذو الإعاقة يتعلّم مع الوقت أنّ لديه مسؤوليّات جديدة، وخصوصا في القدرة على إقامة علاقات مع أقرانه العاديّين والعمل على تجاوز تحفّظاته والموانع عن الإختلاط مع الآخرين. ويمكن أيضا أن يتمّ تشجيع الطّالب ذو الإعاقة على تحسين قدراتهم في القراءة والكتابة من أجل التّأقلم مع المنهاج الدّراسي.

3- مشاركة أولياء الأمور

ومن العوامل الرئيسيّة المساهمة في نجاح دمج الطّالب ذو الإعاقة في المدارس العاديّة اجتماعيا، هو المشاركة الثابتة من أولياء الأمور في هذه العملية.

أثر الدمج على النجاح الاجتماعي :-

ومن أهم فوائد الدّمج زيادة قبول الأطفال العاديّين لزملائهم ذوي الإعاقة في الصف العادي، والدّمج الإجتماعي النّاجح يقتضي توفّر عدّة عوامل وهي: الإتجاهات الإيجابيّة، والمصادر والمناهج في مجال التّفاعل الإجتماعي كما بيّنت بعض الدّراسات أنّ الطلبة العاديّين لا يتفاعلون مع الطّالب ذو الإعاقة ما لم يتم تعزيزهم وتهيئتهم للتّفاعل (Guralinck,1999).

أنواع الدمج :-

وللدمج أنواع وأشكال مختلفة تختلف باختلاف مستوى الإعاقة وهي كالآتي:

1- الدمج المكاني :- ويقصد به اشتراك مؤسسة أو مدرسة تربيّة خاصة مع مدرسة عادية بالبناء المدرسي فقط ، بينما تكون للمؤسسة أو مدرسة التربية الخاصّة خططها الدّراسية الخاصّة، وأساليب تدريب، وهيئة تدريس خاصة بها، تختلف عن المدرسة العاديّة، ويجوز أن تكون الإدارة لكليهما واحدة.

2- **الدمج التربوي أو الأكاديمي :-** ويقصد به إشراك الطّلبة ذوي الإعاقة مع الطّلبة العاديّين في مدرسة واحدة تشرف عليها نفس الهيئة التعليميّة وضمن نفس برنامج الدّراسة، وقد تقتضي الحالة وجود اختلاف في مناهج الدّراسة المعتمدة، والأساليب والوسائل المستخدمة، وهذا النوع من الدّمج يتضمّن الأشكال الآتية: الصفوف الخاصّة وغرف المصادر والخدمات الخاصّة والمساعدة داخل الصف

3- **الدّمج الإجتماعي:-** يقصد به دمج الطّالب ذو الإعاقة مع الطلاّب العاديّين في مجال السّكن والعمل ويطلق على هذا النوع من الدّمج بالدّمج الوظيفي، وكذلك الدّمج في البرامج والأنشطة والفعاليّات المختلفة بالمجتمع ، ويهدف هذا النّوع من الدّمج إلى توفير الفرص المناسبة للتفاعل الإجتماعي والحياة الإجتماعية الطبيعيّة بين الطلاّب العاديّين والطلاّب ذوي الإعاقة . (عبد الغفار،2003)

سلبيات الدمج:

ويذكر الخطيب (2004) أنّ هناك مجموعة من السلبيّات والايجابيّات للدّمج ونلخصها في يلي:-

أنّ المناهج والأنشطة التي يتمّ تقديمها في إطار التّعليم العام لا تتناسب مع حاجات الطّالب ذو الإعاقة، وأنّ عمليّة الدّمج قد تضيف أعباء كثيرة على المعلّمين والأقران من غير المعوّقين، وأنّ المعلّمين في التّعليم العام لم يتلقوا تدريباً مناسباً يؤهّلهم للتّعامل مع حاجات الطّالب ذو الإعاقة، وايضاً ذكر الخطيب أنّ إخفاق الدّراسات والبحوث العلميّة في تقديم أدلّة علي فاعليّة وجدوى التّعليم النّاتج عن عمليّة الدّمج في الروضات والمدارس العاديّة، وأنّ تعليم الطّالب ذو الإعاقة في المدارس العادية قد يترتب عليهم حرمانهم من المشاركة في الأنشطة المدرسية وقد يتم عزلهم عن رفاقهم وإلحاق الاذى المعنوي بهم بسبب تصنيفهم كطلبة ذوي اعاقة.

ايجابيات الدمج:

يحول دون عزل الطّالب ذو الإعاقة عن رفاقهم وعن الأنشطة المدرسية العاديّة، ويحول أيضاً دون التّركيز علي التّصنيفات والتّسمية التّشخيصية، ويمنع إلحاق الطّالب ذوالإعاقة ببرامج التّربية الخاصّة بشكل غير مبرّر؛ حيث تبذل كل الجهود الممكنة لإبقاء الطّفل في الصف العادي، ويشجّع الأطفال العاديّين على قبول الطّالب ذو الإعاقة؛ حيث يصبحون أكثر حساسية للتّعامل معهم وأكثر مراعاة لهم، كما يحثّهم علي تفهّم واحترام الفروق بينهم، وإنّ وجود الطّالب ذوالإعاقة مع الطلاّب العاديّين يساعدهم على تعلّم العديد من المهارات الإجتماعية المختلفة، و إنّ التكيّف الشّخصي وتنمية العلاقات الشّخصية النّاجحة من خلال استخدامها مع الطلاّب العاديّين، وتعويد الطلاّب العاديّين على العطاء وتقديم المساعدة للطّالب ذو الإعاقة (الخطيب،2004)

طرق زيادة القبول والتّفاعل الإجتماعي :

ويذكر (سيسالم،2001) أنّ هناك حاجة لزيادة القبول والتّفاعل الإجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة من قبل أقرانهم العاديّين، حيث أخذت تلك البرامج شكلين وهما: أولاً : تعليم الطّالب ذو الإعاقة المهارات الإجتماعية التي من شأنها تشجيع الآخرين على قبولهم وذلك من خلال، التشكيل، وحل المشكلات، وثانياً تعديل اتجاهات الطلبة العاديّين نحو ذوي الإعاقة من خلال أساليب لعب الدور، والمحاكاة، والتّدريب بواسطة الرّفاق.

برامج الدّمج والتّفاعل الإجتماعي :

وتنطلق فكرة دمج الطّالب ذو الإعاقة في المدارس العادية، من أساس منطقي يتضمّن امكانية استفادة الطلاب ذوي الإعاقة وتأثرهم اجتماعيا (Guralnick and Groom, 1988).

وقد أشار بترسون وبترسون وسكريفن إلى أن الطالب ذو الاعاقة يميل إلى تقليد الأنماط السلوكية التي تصدر عن الطلاب العاديين . لكن دراسات عديدة أكدت أنه لا يحدث تغير في سلوك الطالب ذو الاعاقة بشكل تلقائي بمجرد وضعهم بين اقرانهم العاديين، كما انه لن تنتج عن مجرد دمج هؤلاء الطلبة في المدارس العادية زيادة تلقائية في التفاعل الاجتماعي بينهم وبين الطلبة العاديين (Gresham,1982).

وهذا لا يعني أن دمج الطالب ذو الإعاقة غير صحيح؛ فالقليل يفضل العودة الى الصفوف الخاصة، ولكنه يعني أن تطوير الصداقات والعلاقات بين الطلاب العاديين والطالب ذوي الاعاقة في غرفة الصف العادية سيكون فعالا بشكل جيد ويوفر نماذج سلوكية سوية للطالب ذوي الاعاقة، وذلك عندما توفر المدرسة العادية أنظمة دعم وبرامج مهارات اجتماعية فعالة (Hepler,1998).

وذكر جريشام (Gresham,1982) أن القرب داخل الصف لا يضمن التفاعل الاجتماعي والتواصل بين الطلاب العاديين والطالب ذو العاقة. حيث إن الطالب ذو الاعاقة يتم تجاهله ورفضه من قبل أقرانه من غير المعوّقين، لذلك لابدّ أن ينصب الإهتمام والتّركيز على تصميم البرامج التي تساعد الطّالب ذو الإعاقة على تحقيق مستويات من النّجاح الإجتماعي في المدرسة العادية. حيث وجدت بعض الدراسات أنّ الطّالب ذو الإعاقة يفتقر للمهارات الإجتماعية التي تمكّنه من الإندماج مع الطلاّب العاديّين، كما أنّ لديه بعض الحركات غير المناسبة (النمطيّة) بالإضافة إلى الإتّجهات السلبيّة من قبل الأقران في القبول والتّفاعل الإجتماعي في المدرسة العادية.

فوائد برامج الدمج الاجتماعي:

لقد أشار (القمش،2008) إلى أن الطلاّب العاديّين سوف يستفيدون من عمليّة دمج الطّالب ذو الإعاقة في المدرسة العادية، فسوف تتاح لهم فرصة تعلّمهم من بعضهم بعضا وينمو لدى كل واحد فيهم اهتمام بالآخر وتزداد اتجاهاتهم نحو بعضهم بعضا وتنمو لديهم المهارات الإجتماعيّة. حيث إندمج الطّالب ذو الإعاقة في المدرسة العادية يؤدّي إلى تحسن مستوياتهم التعليميّة. وقد أشار أيضاً إلى أنّ عمليّة الدّمج سوف تنجح عند توفير التّجهيزات والأدوات والخدمات المناسبة، وسوف تعمل على نمو الإتّجاهات الإيجابية واكتساب المهارات الإجتماعية وتفيد الطّالب ذو الإعاقة من النّاحية الإجتماعية، وتفيد أيضاً في تفادي سلبيّات نظام الفصل أو العزل الذي كان يتبع في الماضي. ونلخّص أهم الفوائد لبرنامج الدّمج الإجتماعي للطّالب ذو الإعاقة على النّحو الآتي:

أوّلا: فوائد الدّمج على الطّالب ذو الإعاقة:

إن دمج الطلّاب ذوي الإعاقة مع الطلاّب العاديّين سوف تكون له آثار إيجابية، فعندما يشترك الطّالب ذو الإعاقة في فصول الدّمج ويلقى التّرحيب والتّقبل من الآخرين فإنّ ذلك يعطيه الشعور بالثقة في النفس، ويشعره بقيمته في الحياة ويتقبّل إعاقته، ويدرك قدراته وإمكاناته في وقت مبكّر، ويشعر بانتمائه إلى المجتمع الذي يعيش فيه. وقد يكتسب مهارات جديدة في فصول الدّمج مما يجعله يتعلّم مواجهة صعوبات الحياة، ويكتسب عددا من الفرص التعليميّة والنّماذج الإجتماعية ممّا يساعد على تطوّر المهارات الإجتماعية بشكل أكثر ملاءمة. والدّمج يمدّ الطالب بنموذج شخصي، إجتماعي، سلوكي للتّفاهم والتّواصل، وتقليل الإعتماد المتزايد. ويتمكّن من خلال الدّمج من تعلّم واكتساب العديد من المهارات، و تقليد الطلاّب العاديّين بالعديد من السلوكيّات، ويشعر الطّالب ذو الإعاقة بالمساواة مع الطّالب العادي.(الروسان،2001)

ثانيا: فوائد الدّمج على الطلبة العاديّين :

أنّ الدّمج يؤدّي إلى تغيّر اتّجاهات الطّالب العادي نحو الطّالب ذو الإعاقة، ويساعد الطّالب العادي على أن يتعوّد على تقبّل الطّالب ذو الإعاقة ويشعر بالإرتياح مع أشخاص مختلفين عنه، وفي نظام الدّمج هناك فرصة لعمل صداقات بين الطلاب ذوي الإعاقة (كاشف منصور، 1988). وقد وجد بأنّ الطلاّب الذين شاركوا في برامج الدّمج إلى جانب الطلاّب ذوي الإعاقة اكتسبوا في الواقع مهارات ومفاهيم كانت مفيدة لهم، مثل تطوّر القدرة على التحمّل واحترام

الفروق بين الطلاّب. وإنّ أعظم المكاسب التي يحقّقها الطلاّب العاديون الذين تعلّموا مع الطلبة ذو الاعاقة يتمثّل في أنّهم تعلّموا قيما تمكّنهم من دعم برامج الدّمج الإجتماعي.

ثالثا: فوائد الدّمج الإجتماعي على الأسرة:

للدمج أهمية على الأسرة من حيث تخليصها من القلق المستمر على طالبهم وإسعادهم وتقبّلهم لوضع طالبهم، وتخليصهم من الشعور بالإختلاف أو النّقص أو القصور. فنظام الدّمج يشعر الأسرة بعدم عزل الطّالب ذو الإعاقة عن المجتمع، كما أنّهم يتعلّمون طرقا جديدة لتعليم الطّالب، وعندما يرى الوالدان تقدّم الطالب الملحوظ وتفاعله مع الطلاّب العاديّين فإنّهما يبدآن بالتفكير في الطّالب أكثر، وبطريقة واقعيّة، كما أنّهما يريان أنّ كثيرا من تصرّفاته مثل جميع الطلاّب الذين في مثل سنّه، وبهذه الطّريقة تتحسّن مشاعر الوالدين اتّجاه طالبهما، وكذلك اتجاه أنفسهما.

رابعاً: فوائد الدّمج الإجتماعي التربوية و الأكاديمية :

للدّمج الإجتماعي فوائد تربويّة وأكاديميّة لكل من الطلاّب والمعلّمين على النّحو التّالي فالطلاّب ذوي الإعاقة في مواقف الدّمج الشّامل يحقّقون إنجازا أكاديميا مقبولا بدرجة كبيرة في الكتابة،وفهم اللّغة، واللّغة الاستقبالية أكثر ممّا يحقّقون في مدارس التّربية الخاصّة، وأنّ العمل مع الطّالب ذو الإعاقة وفق نظام الدّمج يعتبر فرصة للمعلّم لزيادة الخبرات التعليميّة والشخصيّة، فالدّمج يتيح الفرصة الكاملة للمعلّم للاحتكاك بالطّالب ذو الإعاقة.

خامساً: فوائد الدّمج الإجتماعي على المجتمع:

-إنّه ينبّه كل أفراد المجتمع إلى حق ذو الإعاقة حيث يشعرون بأنه إنسان وعلى المجتمع أن ينظر له على أنّه فرد من أفراده، وأنّ الإصابة أو الإعاقة ليست مبرّراً لعزل الطّالب عن أقرانه العاديّين وكأنّه غريب غير مرغوب به (الروسان،2001)

الصّعوبات التي تواجه دمج ذوي الإعاقة :

-ولقد انصبت دراسات وتجارب الدّمج بصورة أساسيّة على "ذوي الإعاقة ممّن يعانون من إعاقة عقليّة بدرجة بسيطة، ومن يعانون من صعوبات تعلّم ومن لديهم اضطرابات سلوكيّة بسيطة"، أكثر من اهتمامهم بفئات وذوي الإعاقات الشديدة، مثل ذوي الاعاقة العقليّة ، وذوي الاعاقة الحركيّة ، وذوي الاعاقة بصريّة ،وذوي الإعاقات الشّديدة ، وربّما يرجع

ذلك إلى أنّ مثل هذه الإعاقات يمكن ملاحظتها بسهولة في مرحلة مبكّرة . وذلك يمكذن من تحويلهم لمؤسّسات خاّصة حتّى يمكن توفير الرّعاية المناسبة لهم، أمّا ذو الإعاقة بدرجة بسيطة فغالبا ما يصعب اكتشافهم في مرحلة مبكّرة من حياتهم، وتتّضح مشكلاتهم بعد دخول المدرسة، حيث يتعثّرون في دراستهم، وتوافقهم الشّخصي والإجتماعي، ومن ثمّ يبدأ التّفكير في تحويلهم لمؤسّسات أو مدارس خاصّة ؛ بحجّة توفير البرامج التربويّة المناسبة لهم بعيدا عن أقارنهم العاديّين، وهكذا يظهر تأثير العزل جليّا على أفراد هذه الفئة من ذوي الإعاقة ، حيث استبعدوا عنوة عن مجرى الحياة العاديّة، ولعلّ ذلك يبرر تزايد الإهتمام بإعادة دمجهم في التّعليم العام والمجتمع الذي عزلوا عنه، (الروسان،1998).

وتشير نتائج الدراسات في الأدب التّربوي، إلى أن وضع الطّالب ذو الإعاقة في المدرسة العادية (مع إمدادهم ببعض الخدمات الخاصة) يمكن أن يستفيدوا بشكل أكبر سواء من الناحية الأكاديمية أو من النّاحية الإجتماعية ولكن هذه النّتائج لا تعني ببساطة التخلّي عن المدارس الخاصّة بذوي الإعاقة نهائيّا ووضعهم في المدارس العاديّة، فقد أدّت المشكلات التي سبّبها هؤلاء الأفراد في الصفوف العادية –في حينه- إلى المناداة بوضعهم في مدارس خاصّة بهم ، (الروسان،1998). وأبرز هذه الصّعوبات هي:

صعوبة التعرّف على الحاجات التعليميّة للطّلبة بصورة عامّة و ذوي الإعاقة منهم بصورة خاصّة، حتّى يمكن إعداد البرامج التربويّة المناسبة لمواجهتها، فنجاح الدّمج يعتمد إلى حد كبير على استخدام برامج تربويّة مناسبة لمواجهة حاجاتهم الأكاديمية والإجتماعية والنفسيّة في الصفوف العادية، فلكل طالب قدارته العقلية.

صعوبة وضع سياسة واضحة تحدّد حقوق جميع الطلبة في الإنتفاع من جميع المرافق والتّسهيلات التعليميّة المتاحة بغضّ النّظر عن إعاقتهم .

صعوبة إعداد المناهج الدراسيّة والتّقييم الملائم والبرامج التربويّة المناسبة التي تتيح لذوي الاعاقة فرص التّعليم، وتنمية المهارات الشّخصية ، والإجتماعيّة ومهارات الحياة اليوميّة إلى أقصى قدر تؤهّلهم له إمكاناتهم وقدراتهم ، وبما يساعدهم على التعلّم والتوافق الإجتماعي

صعوبة تغيير اتجاهات القائمين على تربية الطلبة نحو الغرض من المدرسة، وكيفيّة تحقيقها لأهداف واسعة النّطاق تمتدّ لتشمل تربية ذوي الاعاقة في ثناياها، (كوافحة،2003)

ومن خلال اطلاع الباحث على الأدب التربوي (Hepler,1998)، (عبد الغفار،2003)، (Wood, 2002)، (Farrell,2000)، (الخطيب ، 2007). وجد ان هناك ثلاث اتجاهات رئيسية نحو سياسة الدمج وهي :-

يعارض أصحاب هذا الإتّجاه بشدّه فكرة الدّمج ويعتبرون تعليم الأطفال ذوي الإعاقة في مدارس خاصّة بهم أكثر فاعليّة وأمن وراحة لهم وهو يحقّق أكبر فائدة .

يؤيّد أصحاب هذا الإتّجاه فكرة الدّمج لما لذلك من أثر في تعديل اتّجاهات المجتمع والتخلّص من عزل الأطفال والذي يسبّب بالتّالي إلحاق وصمة العجز والقصور والإعاقة وغيرها من الصفات السلبيّة التي قد يكون لها أثر على الطّفل ذاته وطموحه ودافعيته، أو على أسرته أو مدرسته أو المجتمع بشكلٍ عام.

يرى أصحاب هذا الإتّجاه أنّه من المناسب المحايدة والإعتدال وعدم تفضيل برنامج على آخر، بل يرى أنّ هناك فئات ليس من السّهل دمجها بل يفضّل تقديم الخدمات الخاصّة بهم من خلال مؤسّسات خاصة، وهذا الإتجاه يؤيّد دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة أو المتوسّطة في المدارس العادية ويعارض فكرة دمج الأطفال ذوي الإعاقات الشديدة جدّا (الإعتمادية) ومتعدّدي الإعاقات.

الدراسات السابقة

حظي موضوع النّجاح الإجتماعي للطلبة ذوي الإحتياجات الخاصّة مع الطلبة العاديّين باهتمام متزايد في الدول الغربيّة، وبخاصّة في العقود القليلة الماضية. أمّا في الدّول العربيّة، فإنّ الإهتمام بهذا الموضوع لا يزال في إطار البداية.

وسيتمّ استعراض بعض الدّراسات السّابقة العربيّة والأجنبيّة التي تناولت موضوع الدّمج والنّجاح الإجتماعي لذوي الإعاقة ، وقد تمّ اختيار عدد من الدّراسات على أساس وجود علاقة بين موضوعاتها وموضوع الدّراسات الحالية ومن الدّراسات التي بحثت في النّجاح الإجتماعي بين الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصّة والطلبة العاديين :

دراسة قام بها (بطاينة، 2015) هدفت إلى التعرّف على اتّجاهات المعلّمين نحو دمج الطلاب ذوي الاعاقة الحركيّة في المدارس الحكوميّة في شمال المملكة العربيّة السعوديّة ، وبيان علاقة هذه الإتّجاهات بكل من الجنس والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة. وقد تكوّنت عيّنة الدّراسة من (768) معلّماً ومعلّمة. وقد اختيروا بطريقة عشوائيّة عنقوديّة من مجتمع الدّراسة. و قد أظهرت النّتائج أنّ اتّجاهات عينة الدّراسة نحو دمج الطلاب ذوي الاعاقة حركياً في المدارس الحكوميّة كانت إيجابية. وأنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة (α= 0.05) تعزى لمتغيّر الجنس لصالح الذّكور، ولمتغيّر الخبرة لصالح ذوي الخبرة القصيرة (1-5) سنوات في حين لم تظهر فروق لمتغيّر التخصّص.

دراسة قامت بها (الحطاب،2015) هدفت إلى مقارنة الفروق في التكيف النفسي الاجتماعي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في مدارس الدمج حسب متغيري الجنس و درجة الإعاقة ، كما هدفت إلى مقارنة الفروق في التكيف النفسي الاجتماعي لدى الطلاب غير المدمجين حسب متغيري الجنس والصف، من خلال تقسيم العينة والبالغ عددها (50) طالبا وطالبة من المعاقين بصريا في الصفوف (لثامن، التاسع والعاشر) إلى مجموعتين، مدمجين في المدارس العادية في محافظة مأدبا، وغير مدمجين في أكاديمية المكفوفين في عمان، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات الطلاب المدمجين وغير المدمجين على مقياس التكيف النفسي الاجتماعي، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا

فـي متغيـر التكيـف النفسـي الاجتمـاعي لـدى الطــلاب، المــدمجين، وغيــر المــدمجين حســب متغيــرات الجــنس ونوع الإعاقــة،

ودراسة قامت بها (شنيكات ،2013) هدفت إلى التعرّف على "مستوى القبول والتّفاعل الإجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة البصريّة المدمجين في المدارس العاديّة في الأردن" تكون أفراد الدراسة من (100) طالب وطالبة، نصفهم من الطلبة المدمجين في المدارس العادية والنّصف الآخر من الطلبة المبصرين في المدارس الحكوميّة في المرحلة الإعدادية. ولجمع البيانات، قامت الباحثة ببناء أداة للدراسة تكونت من (62) فقرة. وأظهرت النّتائج أنّ مستوى قبول ذوي الاعاقة البصريّة والتّفاعل الإجتماعي معهم من قبل المبصرين جاء في المرتبة الأولى بأعلى متوسّط حسابي بينما جاء مستوى قبول المعاقين بصرياً للمبصرين في المرتبة الثّانية بمتوسّط كما أظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لمستويات الإعاقة في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكليّة، وجاءت الفروق لصالح مستوى الإعاقة الجزئيّة.كما أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية على متغيّري الجنس والصف على الأبعاد الفرعيّة والدرجة الكليّة.

وفي دراسة قام بها (Dukmak,2013) بعنوان اتجاهات معلمي الصفوف العادية تجاه الطلاب ذوي الإعاقة في الفصل الدراسي العادي في دولة الإمارات العربية المتحدة حيث هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مواقف معلمي الصفوف العادية من حيث جنس المعلم وسنوات الخبرة، وجرى تطبيق مقياس اتجاهات معلمي الصفوف العادية تجاه الطلاب ذوي الإعاقة في الفصل الدراسي العادي الذي تم إعداده لأغراض هذه الدراسة وقد كشفت النتائج أن المعلمين كان لديهم اتجاهات إيجابية نحو دمج الطالب ذو الإعاقة في المدرسة العادية. ومن جهة آخرى كشفت النتائج انه كلما زادة سنوات خبرة المعلم تقل مواقفهم اتجاه الدمج ويصبحون اقل ايجابية.

وفي دراسة اجراها (لصمادي،2012) هدفت إلى التعرّف على (اتجاهات معلّمين التربية البدنيّة نحو دمج الطّلبة المعاقين حركيّاً في حصة التربية البدنيّة) تكون أفراد الدّراسة من معلّمين ومعلّمات التربيّة الرياضية للمرحلة الأساسيّة في مدارس مديريّة التّربية والتّعليم لمنطقة الزرقاء الأولى والبالغ عددهم (192) منهم (107) معلّمة و (85) معلّم، ومن أجل تحقيق هذف الد الدّراسة تم توزيع استبيان يقيس اتّجاهات معلّمين التّربية الرياضيّة نحو دمج الطّلبة المعوّقين حركيّاً مع الطّلبة العاديّين في حصّة التّربية الرياضيّة (مقياس ريزو) ، وقد اشتمل الإستبيان على اثنتي عشرة فقرة لتحديد اتّجاه المعلّمين، وتوصلت الدّراسة إلى أنّ اتّجاهات المعلّمين سلبيّة

نحو دمج الطلبة المعاقين حركيّاً مع الطلبة العاديّين في حصّة التّربية الرياضيّة ، وإنّ هناك فروق ذات دلالة احصائيّة في الإتّجاهات بين المعلّمين والمعلّمات نحو دمج الطلبة المعوّقين حركيّاً في حصة التّربية الرياضيّة ولصالح المعلّمات .

وهدفت (ابو زيتون ومقدادي 2012) إلى التعرّف على مستويات الشّعور بالأمن لدى الطّلبة المعاقين بصريّاً الملتحقين في مدرسة المكفوفين الثّانوية، وإلى التعرّف على أثر متغيّرات شدّة الإعاقة (ضعاف البصر، والمكفوفين) واستخدام التّكنولوجيا، والتّحصيل، والتّفاعل بين شدة الإعاقة، واستخدام التّكنولوجيا، والتفاعل بين شدة الإعاقة، والتّحصيل) على الشّعور بالأمن لديهم. وتكوّنت عيّنة الدّراسة من 46 طالبا معاقا بصريّاً من الملتحقين في مدرسة خاصّة بالمعاقين بصريّا.. وأشارت النّتائج إلى أنّ درجة الشّعور بالأمن كانت متوسّطة لدى المعاقين بصريّا. كما أشارت النّتائج إلى عدم وجود دلالة إحصائيّة لمتغيّرات شدّة الإعاقة، واستخدام التّكنولوجيا، والتّحصيل، والتّفاعل بين شدّة الإعاقة.

وفي دراسة قامت بها (Anati,2012) حول دمج الطلاب ذوي الإعاقة في مدارس الإمارات حيث توضح هذه الدراسة الممارسات الحالية التي تشكل طبيعة دمج الطلاب ذوي الاعاقة في مدارس دولة الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظر المعلمين. وأشارت البيانات المستقاة من الدراسة التي وجهت إلى 26 معلم ومعلمة في المدارس العامة والخاصة أن هؤلاء المعلمين كانوا قلقين حول دمج الطلاب ذوي الاعاقة في مدارسهم حيث اظهر المعلمين عدم الرضا عن الدمج، ويرجع ذلك إلى عدم وجود معلمين التربية الخاصة المؤهلين للتعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة، ونقص التدريب المناسب للمعلمين في الفصول الدراسية العادية ونقص في المعرفة حول الدمج لدى الإداريين على مستوى رفيع، وعدم وجود الدعم المالي للموارد وخدمات خاصة في المدارس الخاصة، وعدم وجود الوعي بقضايا الدمج.

وفي دراسة أجراها (أبو الفتوح،2011) هدفت الدّراسة إلى التعرّف على طبيعة اتّجاهات معلّمي المدارس الإبتدائيّة نحو دمج أطفال التوحد مع أقرانهم في المدارس العامة وكذلك التعرّف على طبيعة هذه الإتّجاهات في ضوء بعض المتغيّرات (الإلمام بالجوانب المعرفيّة المرتبطة بأطفال التوحد، الإلمام بالاستراتيجيات التعليميّة الفعّالة في تحسين حالة أطفال التوحد،الجنس،المؤهّل الدّراسي،التخصّص)، استخدم الباحث مقياس لاتّجاهات المعلّمين نحو دمج أطفال التوحد مع أقرانهم في المدارس العامّة حيث تمّ تطبيقه على عيّنة إجماليّة قوامها 60 معلّم و 22 معلما و38 معلّمة وباستخدام المنهج الوصفي توصّل الباحث إلى أنّ 85% من

أفراد العيّنة كانت اتّجاهاتها سلبيّة نحو دمج أطفال التوحد وأن المتغيّرات المنتقاة في هذه الدراسة لم تؤثر على هذه الإتّجاهات.

واستهدفت دراسة (الدبابنة والحسن، 2009) التعرف على وجهات نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقات السمعية نحو عملية تعليم هؤلاء الطلبة في المدارس العادية ضمن مسار الدمج الشامل، على عينة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية من الصف الثاني الأساسي وحتى المرحلة الثانوية، بلغ عددهم (105) معلمين. وأشارت نتائجها إلى أن وجهات النظر كانت محايدة للمعلمين نحو الدمج، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المدارس الخاصة، ولصالح المؤهل العلمي الأكثر، في حين لم تجد أي فروق تعزى للتخصص الدراسي.

أجرى (زيدان وصادق، 2009) دراسة بهدف الكشف عن الاتجاهات العامة للتلاميذ والمعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، والتعرف فاعلية إستراتيجية الدمج وعلاقتها بالاتجاهات العامة للتلاميذ والمعلمين وأولياء أمورهم، وتكونت عينة الدراسة من 108 موزعين بين معلمين للمدارس العادية والمدارس ذوي الاحتياجات الخاصة، و 40 تلميذاً (20 في المرحلة الابتدائية، و20 في المرحلة الإعدادية) و 40 أسرة (20 أسرة من مستوى تعليم مرتفع، و 20أسرة من مستوى تعليم متوسط)، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات معلمي المدارس العادية ومدارس ذوي الاحتياجات الخاصة في اتجاه المعلمين نحو الدمج، ووجود فروق بالنسبة لاتجاهات الطلبة في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية وكانت الفروق لصالح طلبة المرحلة الإعدادية، في حين لم تظهر فروق في الاتجاه نحو الدمج بسبب المستوى التعليمي للأسرة.

كما أجرى (أبو جلالة، 2009) دراسة تحليلية للدراسات العلمية وأوراق العمل التي تقدم في برامج التطبيق لمشروع الدمج في عدد من دول العالم، وقانون الأمم المتحدة واليونسكو والملتقيات والندوات والتوصيات التي قدمت في المؤتمرات الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة حول الاتجاه نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات التعليم (الممارسات والتحديات)، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها : أن جميع دول العالم تقر بضرورة تطبيق برنامج الدمج في مراحل التعليم المختلفة لما له من آثار إيجابية على نفسية الطالب المعاق ونفسية ولي الأمر، أن عملية الدمج تعطي الطلاب ذوي الاعاقة حقهم في التعليم، إن عملية الدمج تعد نقلة نوعية متقدمة تهتم بالجوانب الإنسانية.

وفي دراسة أجرتها (الدبابنة،2008)هدفت إلى التعرّف على وجهات نظر معلّمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعيّة نحو عمليّة تعليم هؤلاء الطلبة في المدارس العاديّة ضمن مسار الدّمج الشّامل في الأردن، إضافة إلى تحديد الفروق في وجهات النّظر تبعاً لمتغيّر نوع المدرسة ومستوى الصف ومكان التّدريس والمؤهّل العلمي، وإدراكات المعلّم للنّجاح في رعاية الطّلبة ذوي الإعاقة السمعيّة . وقد تكوّنت عيّنة الدّراسة من معلّمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعيّة من الصف الثّاني الأساسي وحتّى المرحلة الثّانوية والبالغ عددهم (105) معلّماً ولتحقيق أهداف الدّراسة طوّرت الباحثة استبانة تكوّنت من (48) فقرة. وأظهرت النّتائج أنّ وجهات النّظر كانت إيجابيّة على ثماني فقرات ومحايدة على سبع وثلاثين وسلبيّة على ثلاث فقرات. كما أشارت النّتائج إلى وجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى (0.05=a) تبعا لمتغيّر نوع المدرسة لصالح المدارس الخاصّة، ولمتغيّر مكان الدّراسة لصالح المدارس العاديّة، ولمتغيّر المرحلة الدّراسية لصالح معلّمي المرحلة الأساسيّة، ولمتغيّر المؤهّل العلمي للمعلّمين لصالح المعلّمين الحاصلين على مؤهّلات علميّة أخرى لا ترتبط بتخصص التربية الخاصّة. ولم تظهر النّتائج فروقاً دالة إحصائيّاً تبعاً لمتغيّر إدراكات المعلّمين للنّجاح في رعاية الطّلبة ذوي الإعاقة السمعيّة.

وفي دراسة أجراها (الصمادي، 2007) هدفت إلى التعرّف على (اتّجاهات المعلّمين حول دمج الطلاب ذوي الاعاقة في الصّفوف الثّلاثة الأولى مع الطّلبة العاديّين في محافظة عرعر) والتي هدفت للتعرّف على اتّجاهات معلّمين الصّفوف الثّلاثة الأولى نحو دمج الطلاب ذوي الاعاقة مع الطلبة العاديّين في الصفوف الثّلاثة الأولى، ومن أجل ذلك تمّ توزيع استبيان يقيس اتّجاهات المعلّمين نحو دمج الطلاب ذوي الاعاقة مع الطلبة العاديّين ، وقد اشتمل الإستبيان على ثلاثة أبعاد (النّفسي والإجتماعي والأكاديمي) وتكوّن مجتمع الدّراسة من المعلّمين الذين يدرسون الصّفوف الثّلاثة الأولى في مدينة عرعر، توصّلت الدّراسة من خلال استخدام المتوسّطات الحسابيّة والنّسب المئوية والإنحرافات المعياري ومستوى الدّلالة . إلى وجود اتّجاهات إيجابيّة لدى المعلّمين نحو الدّمج ، وإنّ هناك فروق في الإتّجاهات على الأبعاد التي يحتويها الإستبيان إلى أنّ هذه الفروق لم تكن دالة إحصائياً .

وفي دراسة قام بها الـ(الخطيب ، 2006) هدفت إلى التعرّف على مستوى التّفاعل الإجتماعي للطلبة ذوي الصّعوبات التعلميّة مع الطّلبة العاديّين في المدارس العاديّة في مدينة عمّان، وكذلك دراسة الفروق في مستوى هذا التّفاعل تبعًا لمتغيّرات الجنس وطبيعة المدرسة والمستوى

الصفّي ونوع صعوبة التعلّم وعدد سنوات التحاق الطّالب ذي صعوبة التعلّم بغرفة المصادر. تكوّنت عينة الدّراسة من (284) طالبًا وطالبة من ذوي صعوبات التعلّم الملتحقين بغرف المصادر في المدارس العاديّة. وجرى تطبيق مقياس التّفاعل الإجتماعي للطلبة ذوي الصّعوبات التعلّمية مع الطلبة العاديّين في المدارس العاديّة الذي تمّ إعداده لأغراض هذه الدّراسة. بيّنت نتائج الدّراسة أنّ التّفاعل الإجتماعي للطلبة ذوي الصّعوبات التعلّمية مع الطلبة العاديّين إيجابي بدرجة متوسّطة. كما بيّنت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لمتغيري المستوى الصفي ونوع صعوبة التعلم. ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التّفاعل الإجتماعي للطلبة ذوي الصعوبات التعلميّة مع الطّلبة العاديّين في المدارس العاديّة تبعًا لمتغيّرات الجنس وطبيعة المدرسة وعدد سنوات التحاق الطّالب ذي صعوبة التعلّم بغرفة المصادر.

قـام (حبايب، 2005) بدراسـة هـدفت إلـى التعـرف علـى اتجاهـات مـديري المـدارس والمعلمـين نحـو دمـج الطلاب ذوي الاعاقة حركياً،وسمعياً، وبصرياً فـي المدارس العاديـة ضـمن التعلـيم العـام وتكـون مجتمـع الدراسـة مـن جميـع المـدارس الأساسية في محافظـة نـابلس، والبـالغ عـددها (106) مـدارس، تـدرس المرحلـة الأساسـية فقـط، وبلـغ عـدد المعلمـين فيهـا (1251)معلمـاً ومعلمـة، و(106) مـدير ومـديرة. أمـا عينـة الدراسة فشملت (20%) من مجتمـع الدراسـة، حيث اشـتملت علـى (248) معلمـاً ومعلمـة و(22) مـديراً ومـديرة، وبعـد تطبيـق الاسـتبانة اسـترجع الباحـث (227) اسـتبانة، واسـتخدم الباحـث فـي جمـع البيانـات اسـتبانة مكونـة مـن ثلاثـة أبعـاد (النفسـي، والاجتمـاعي، والأكـاديمي)، وأظهـرت النتـائج وجـود اتجاهات إيجابية نوعاً ما نحو دمج المعـاقين حركيـاً، وسـمعياً، وبصرياً في التعليم العـام، وجـاءت الإعاقـة الحركيـة فـي المرتبـة الأولـى من حيث أولوية الـدمج، ثـم السـمعية، ثـم البصـرية، كمـا أظهـرت عـدم وجـود فـروق فـي الاتجاهـات تعـزى لمتغيـرات الجـنس، والوظيفـة والخبـرة والتخصـص والإقامـة والمؤهـل العلمي.

قام (أبو إسحاق، 2005) بدراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو دمج المعاقين حركياً في المدارس العادية، ومعرفة مدى تقبلهم لعملية الدمج، وقد تضمنت الدراسة تساؤلات وفروضاً تهدف إلى معرفة أثر كل من المستوى التعليمي والتخصص والحالة الاجتماعية والجنس والعمر لدى معلمي المدارس الابتدائية على عملية الدمج، والتعرف على مدى ملاءمة المناخ المدرسي لعملية الدمج، وتم التطبيق على عينة عددها (100) معلم ومعلمة

مقسمين إلى (50) معلماً و(50) معلمة من معلمي المدارس الابتدائية في محافظة خان يونس. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو دمج المعاقين حركياً في المدارس العادية، يعزى إلى متغير السن لصالح كبار السن، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات معلمي المدارس الابتدائية تعزى إلى متغير الجنس، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات معلمي المدارس الابتدائية تعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية لصالح المتزوجين. وفروق تعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح الجامعيين، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات معلمي المدارس الابتدائية تعزى إلى متغير التخصص لصالح اللغة العربية لذا كان الاتجاه نحو عملية الدمج عموماً ايجابيا.

وفي دراسة قام بها كل من الغزو والنجار (Alghazo & Naggar, 2004) بعنوان : معلّمي مراحل التّعليم العام في دولة الإمارات العربيّة المتّحدة وقبولهم لدمج الطلاّب ذوي الإعاقة طبّقت على (64) معلّم و (88) معلمة في المدارس العاديّة في إمارة أبو ظبي، عاصمة دولة الإمارات العربيّة المتحدة بين العام الدّراسي 2002/2001. وأظهرت النّتائج مستوى غير مرض لتقبل المعلمين نحو دمج هؤلاء الطلبة واظهرت ايضاً وجود فروق ذات دلالة احصائية في قبول برنامج الدمج من قبل المعلمين تبعاً لمتغير الجنس لصالح الاناث، ولم تظهر اي فروق في قبول برنامج الدمج تبعا لمتغير سنوات الخبرة، ولقد أظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً لمتغيّر نوع الإعاقة لصالح الإعاقة الجسديّة أوّلاً ويتبعها في المرتبة الثّانية ذوي صعوبات التعلّم وفي المرتبة الثّالثة الإعاقة البصريّة وفي المرتبة الرّابعة ضعاف السّمع.كما أوصت بضرورة العمل الجاد لتطوير ثقافة الدمج وبلورة فكرتها وإيجابياتها لدى المعلمين في دولة الإمارات العربية المتحدة.

وفي دراسة أجراها (عمايرة، 2003) بعنوان أثر دراسة مساقات التخصّص على اتجاهات طلبة التربية الرياضيّة نحو دمج الطلاب ذوي الاعاقة في درس التّربية الخاصّة والتي هدفت للتعرف على اتّجاهات طلبة الكليّة الرياضيّة بجامعة اليرموك نحو دمج الطلاب ذوي الاعاقة في دروس التّربية الرياضيّة ، تكوّنت عيّنة الدّراسة من (260) طالب وطالبة من طلاّب كليّة التّربية الرياضيّة في جامعة اليرموك (110ذكور،150اناث). تمّ استخدام مقياس اتّجاهات معلّمي التّربية الرياضيّة نحو دمج الطلاّب ذوي الاعاقة في درس التربية الرياضيّة، وقد أظهرت أنّ اتّجاهات طلبة كليّة التربية الرياضيّة بصفة عامّة تتّسم بالسلبيّة، كما أظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة احصائيّة في الإتّجاهات لدى أفراد عيّنة الدّراسة تعزى لمتغيّرات

المستوى الدّراسي، ومساقات التخصّص، والإعاقة، في حين أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائيّة في الإتّجاهات لدى أفراد عيّنة الدّراسة تعزى لمتغيّر الجنس،

وفي دراسة قام بها (عبد الجبار ومسعود،2002) وهدفت إلى استقصاء آراء المدراء والمعلّمين العاديّين ومعلّمي التّربية الخاصّة نحو دمج الطلاب ذوي الاعاقة في المدارس العاديّة والتعرّف على أثر متغيّرات الوظيفة، والدّرجة العلميّة، وفئة الإعاقة ونوع البرنامج على آراء المدراء والمعلّمين. وشملت عيّنة الدراسة مدراء ومعلمينً ممّن يعملون في المدارس العاديّة الملحق بها برامج للدّمج في منطقة الرياض بالسّعودية، وقد أجاب المدراء والمعلّمون على استبيان الدّراسة المتكوّن من أربعة أبعاد هي: أثر الدّمج على آراء المدراء والمعلّمين، تقبّل الطلاب ذوي الاعاقة ، تعديل السّلوك السّلبي، واستعداد وتعاون المعلّمين. وقد أشارت النّتائج إلى اتّفاق كل من المدراء ومعلّمي التّربية الخاصّة ومعلّمي المدارس العّادية على وجود تأثير إيجابي لبرامج الدّمج. وتوصّلت الدّراسة أيضا إلى أنّ هناك فروقاً دالة إحصائيّاً في الآراء حول برامج الدّمج في المدارس العاديّة ترجع لمتغيّر الوظيفة، والدرجة العلميّة، وفئة الإعاقة، ونوع برنامج الدّمج.

وأجرى الجبار العبد (Al- Abd uljubar.1996) دراسة هدفت للتعرف على اتجاهات كل من المعلمين والإداريين في مدارس منطقة الرياض نحو التعلم الشامل، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (221) فرداً بين معلمين ومعلمات وإداريين وإداريات في منطقة الرياض وما حولها، وأظهرت النتائج إن هناك فروقاً دالة في اتجاهات المديرين والمعلمين نحو التعلم الشامل ترجع لمتغير الجنس لصالح الاناث، وأوضحت النتائج أن هناك فروقا دالة في اتجاهات المديرين والمعلمين ترجع إلى متغير الصداقة القرابة مع الأشخاص المعوقين، وأبدى معظم أفراد العينة اتجاهات إيجابية نحو الدمج العام خصوصا للمعاقين جسمياً، بينما كانت نظرتهم سلبية نحو دمج المتخلفين عقلياً في هذا النوع من التعلم.

وفي دراسة قام بها (الزبيدي،1995) هدفت إلى التعرّف على السّلوك الإجتماعي المدرسي للطّلبة ذوي الإحتياجات الخاصّة في الصّفوف السّتّة الأولى من التّعليم الأساسي في منطقة عمّان. وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (721) طالبًا وطالبة ، منهم (300) من ذوي الإحتياجات الخاصّة والباقي من الطّلبة في المدارس الحكوميّة ، ولجمع البيانات قامت الباحثة ببناء أداة للدّراسة ، وقد تمّ استخراج دلالات صدق وثبات للأداة.ثم تمّ تطبيق الأداة على عيّنة الدّراسة ، وقد أظهرت النّتائج أنّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائيّة في السّلوك الإجتماعي المدرسي لصالح

الطّلبة العاديّين مقابل الطّلبة ذوي الإحتياجات الخاصّة، وأنّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائيّة في السّلوك الإجتماعي لصالح الطّلبة ذوي الإحتياجات الخاصّة مقابل الطلبة العاديّين.

وفي دراسة قام بها (حسين،1979) بعنوان أثر الدّمج لدى كفيفي البصر على توافقهم الشّخصي والإجتماعي بالجزائر، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة أثر الدمج للمكفوفين في مدارس المبصرين، على توافقهم الشّخصي والإجتماعي . تكوّنت عيّنة الدراسة من (100) طالب قسّموا إلى مجموعتين(أ) مجموعة المدمجين وتضمّ (50) طالبا ومنهم (25) طالبا في المرحلة الإعدادية و(25) في المرحلة الثانوية، مجموعة من غير المدمجين وتضمّ (50) طالبا منهم (25) في المرحلة الإعدادية و(25) في المرحلة الثانوية، حيث تراوحت أعمارهم بين (14-20) عاما، وتوصّلت الدراسة إلى أنّ دمج المكفوفين في مدارس المبصرين يزيد من توافقهم الشّخصي والإجتماعي، وأنّ اتّساع مدى تعليم المكفوفين في مدارس خاصّة يزيد من سوء توافقهم الإجتماعي والشّخصي.

ثانياً : الدراسات الأجنبية :-

وفي دراسة اجراها كل من (Hwang&Yoon-Suk,2011) حول الاتجاهات نحو الدمج: الفجوات بين المعتقد والممارسة، وقد استهدفت الدراسة معلمي ومعلمات مراحل التعليم العام في جمهورية كوريا بشأن مشاركتهم في برنامج دمج الطالب ذو الاعاقة في المدرسة العادية. وقد تكونت عينة الدراسة من 33 معلم ومعلمة من ثلاث مدارس ابتدائية بشأن مواقفهم تجاه برنامج الدمج. وأظهرت النتائج أن 41.37٪ من معلمي التعليم العام كانت مواقفهم ايجابية تجاه برامج الدمج، في حين أن 55.16٪ مستعدون للمشاركة في الواقع.

دراسة قام بها كل من انكه و سيب ومينارت (Anke&Sip&Minnaert,2009) بعنوان موقف معلمي المدارس الإبتدائية العادية 'نحو الدمج الأكاديمي، من خلال مراجعة 26 دراسة أجريت ما بين عام 1998 - 2008 وأظهرت النّتائج أنّ غالبيّة المعلّمين يحملون مواقف محايدة أو سلبيّة اتّجاه دمج الطّالب ذو الإعاقة في المدرسة الإبتدائية العادية. وأفادت النّتائج عدم وجود أي دراسة تحمل نتائج إيجابية واضحة نحو الدّمج داخل المدرسة. وقد تمّ العثور على العديد من المتغيّرات التي تصل بين المعلّمين وموقفهم اتّجاه الدّمج، مثل التّدريب والخبرة مع برامج الدّمج ونوع إعاقة الطّالب ذو الإعاقة.

وقام دوبكس وآخرون (Dupoux, et al.2005) بدراسة هدف معرفة إتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الاعاقة في المدارس العادية في (هاييتي) و (الولايات المتحدة) وكانت دراسة مقارنة، وتكونت عينة الدراسة من (152) مدرساً من هاييتي و (216) مدرسا من الولايات المتحدة .تكونت أداة الدراسة من استبانة أعدها (Larivee& Anotona, 1995) لقياس اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الاعاقة في المدارس العادية. وإشارات النتائج إلى تشابه الاتجاهات بين المعلمين من (هاييتي) و (الولايات المتحدة). كما أظهرت إن عامل الخبرة كان مؤثراً ايجابياً في اتجاه المعلمين.

وأجرى كادل (Kadell.2002) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو الدمج في مرحلة ما قبل المدرسة وحتى الثانوية، واشتملت العينة على (198) معلماً من معلمي التربية الخاصة والعامة في ولاية كاليفورنيا، واستخدم الباحث استبانة احتوت (25) سؤالاً، إضافة إلى شكل ليكرت (Likert) وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فرق بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة ومعلمي التربية العامة نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.

وقام بيير (Beyer,2002) بدراسة اتجاهات المعلمين والمديرين في المدارس الثانوية بمنطقة (وادي سيلفر) نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، واشتملت العينة على كل من معلمي ومديري المدارس الثانوية في منطقة (وادي سيلفر) في ولاية (كاليفورنيا) الأمريكية، وأظهرت النتائج إتجاهاً ايجابياً نحو فكرة الدمج من قبل المدرسين العاديين، واتجاهاً سلبياً من قبل معلمي التربية الخاصة.

أما دراسة تتشانغ وسكالر (Chang& Schaller,2000) حيث قاما بدراسة هدفت إلى معرفة آراء المكفوفين حول الدّعم الإجتماعي الذي يقدّمه الأهل لهم في أمريكا، حيث تكوّنت عيّنة الدّراسة من (12) كفيف من كلا الجنسين تراوحت أعمارهم بين (14-20) وقد أظهرت النّتائج أنّ المشاركين حصلوا على الدّعم العاطفي الّذي يحقّق التكيّف الإجتماعي.

وقام هبلر (Hepler, 1998) بدراسة حاول مقارنة الوضع الإجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلّم بالوضع الإجتماعي للطّلبة العاديّين . وقد اشتملت عيّنة الدراسة على(41) طالبا من الصف الخامس كان منهم (15) طالبا من ذوي صعوبات التعلّم الشّديدة تم دمجهم في بعض المواضيع الأكاديمية، أما الباقون وهم (26) فكانوا طلبة عاديين. وكانت الصفوف العادية

والخاصة تقع في الطابق نفسه ، وحصل جميع الطلاب على فرص كثيرة للتّفاعل الاجتماعي معا ولتطوير صداقات سواءً في الصفوف أو خلال الإستراحة . واستخدم الباحث مقاييس التقدير المتعدّدة لتقييم الوضع الإجتماعي لجميع الطلبة، وأشارت النّتائج إلى أنّ الوضع الإجتماعي للأطفال ذوي صعوبات التعلّم غالبا يكون متدنيا، وإنّ هؤلاء الأطفال يرغبون بالإشتراك في تفاعلات اجتماعيّة ايجابيّة مع أقرانهم العاديّين، بالرّغم من رفض هؤلاء الأطفال لـهم . كذلك أشارت النّتائج إلى أنّ آراء الأطفال ذوي صعوبات التعلّم الشخصيّة حول كفاءاتهم الإجتماعية غير واقعيّة وأنّ الإناث ذوات صعوبات التعلّم يواجهن رفضا اجتماعيّا أشدّ من الذّكور.

أجرى بندر (Bender 1995) دراسة تهدف للتعرف على اتجاهات المعلمين نحو تزايد دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، ولهذا الغرض وزع استبانة على عينة مكونة من (127) معلماً، من معلمي (108) صف ابتدائي في مدارس ولاية جورجيا الأمريكية، وأظهرت النتائج إن 13% من المعلمين لم يدعموا مفهوم الدمج، كما كشف ثلث المعلمين الذين خضعوا للفحص عن إمكانية وجود المشكلات في تنفيذ إجراء الدمج في المدارس العادية.

وفي دراسة قام بها كل من لزر وكيلر (Leyser&Kapper,1994) حول مواقف المعلمين نحو الدمج: دراسة عبر ثقافية في ست دول وتمت مقارنة - مواقف المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الاعاقة في ست دول وهم:- الولايات المتحدة وألمانيا وإسرائيل، وغانا، وتايوان والفلبين. وكشفت النتائج أن أكثر الآراء الداعمة من قبل المعلمين كانت في الولايات المتحدة تليها المعلمين في ألمانيا حيث إن مواقف المعلمين في الدول الأخرى كانت محايدة وارتبطت العديد من المتغيرات مع موقف المعلمين اتجاه الدمج وهي: التدريب في مجال التربية الخاصة، ومستوى الصف والعمر والخبرة في مجال التدريس، والخبرة مع الطلاب ذوي الاعاقة.

وفي دّراسة أجراها دمرث (Demerth,1994) التي بحثت في التّفاعل الإجتماعي بين الطلبة ذوي الصّعوبات التعلميّة والطلبة العاديّين دراسة التي أجريت على عيّنة مكوّنة من(99) طالبًا من بينهم (27) طالبًا من ذوي صعوبات التعلّم. وقد استغرقت الدّراسة حوالي (7) أشهر وتضمّنت (120) ساعة من الملاحظة في المدرسة العادية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ الطلبة ذوي صعوبات التعلّم تمّ إدراكهم وفهمهم بشكل إنساني من قبل أقرانهم العاديّين، كما أنّهم اندمجوا بشكل تام تقريبا ضمن مجموعات الرّفاق، كما كانت تفاعلاتهم الإجتماعية ايجابيّة.

أما وينر وهاريس (Wiener and Harris,1993) فقد حاولا التعرف على التفاعل الاجتماعي بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين ضمن مجموعات صغيرة ، قسمت

بشكل عشوائي. وقد تكونت عينة الدراسة من (51) طالبًا من ذوي صعوبات التعلم، و(63) طالبًا عاديًا توزعوا على الصفوف: الرابع والخامس والسادس من مدرسة واحدة في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد اشارت النتائج بشكل عام إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يظهرون كفاءة أقل من اقرانهم العاديين.

وقام جرلنك وجروم (Guralnic&Groom,1988) بدراسة هدفت إلى المقارنة بين التفاعلات الاجتماعية لدى أطفال متأخرين نمائيًا بدرجة بسيطة وأطفال عاديين في الصفوف الخاصة والعادية. وتكونت عينة الدراسة من (40) طفلا منهم (16) طفلا من ذوي التأخر النمائي البسيط و(24)طفلا عاديًا موزعين على (8) مجموعات لعب على مدى سنتين. ومن خلال الملاحظة بالفيديو والملاحظة المباشرة تم التوصل إلى أن التفاعلات الاجتماعية الايجابية والسلبية كانت في برامج الدمج في الصفوف العادية أكثر بمرتين منها في الصفوف الخاصة، كما كان اللعب البناء بنسبة أعلى في برامج الدمج منه في الصفوف الخاصة. وبشكل عام، كان الأطفال المتأخرون نمائيًا بدرجة بسيطة أكثر تفاعلا مع نظرائهم في برامج الدمج.

التعقيب على الدراسات السابقة

يلاحظ من استعراض الدّراسات السابقة اهتمام القائمين عليها في دراسة النّجاح الإجتماعي ونجاح برنامج دمج الطلاّب ذوي الإعاقة في المدرسة العاديّة، وخاصة في تناولها للمتغيّرات المهمّة ذات الصلة لعمليّة دمج ذوي الإعاقة داخل المدرسة العاديّة، ومنها: الجنس ، نوع الإعاقة، المستوى الصفّي للطّالب ذو الإعاقة، عدد سنوات خبرة المعلّم، عدد سنوات التحاق الطّالب ذو الإعاقة بالمدرسة العاديّة، المؤهّل الدّراسي للمعلّم، نوع المدرسة، مكان التّدريس للطّالب ذو الإعاقة، نوع البرنامج المقدّم للطّالب ذو الإعاقة.

كما يلاحظ وجود العديد من الدراسات التي اهتمت بآراء المعلمين حول الدمج الاجتماعي للطالب ذوي الاعاقة في المدرسة العادية ومنها دراسة (بطاينة، 2015) ودراسة (Dukmak,2013) ودراسة (Anati,2012) ودراسة (Hwang&Yoon-Suk,2011) ودراسة (الصمادي،2012) ودراسة (أبو الفتوح،2011) ودراسة (الدبابنة والحسن، 2009) ودراسة (Anke&Sip&Minnaert,2009) ودراسة (الدبابنة،2008) ودراسة (الصمادي،2007) ودراسة (أبو إسحاق، 2005) ودراسة (حبايب، 2005) ودراسة (Dupoux, et al.2005) ودراسة (مسعود،2002) ودراسة (Beyer,2002) ودراسة (Kadell.2002)ودراسة (الهنيني، 1989) ودراسة (Alghazo & Nagger, 2004) ودراسة (Anke & Sip & Minnaert,2009) ودراسة (Bender 1995) ودراسة (Al- Abd uljubar.1996) ودراسة (Leyser&Kapper,1994)

ومن جهة أخرى نلاحظ ايضا وجود بعض الدراسات التي اهتمت برأي الطلاب حول الدمج الاجتماعي للطالب ذوي الاعاقة في المدرسة العادية ومنها دراسة(الحطاب،2015) ودراسة (شنيكات، 2013) ودراسة (ابو زيتون ومقدادي 2012) ودراسة (الخطيب، 2006) ودراسة (عمايرة، 2003) ودراسة (Chang& Schaller,2000) ودراسة هبلر (Hepler,1998) ودراسة (الزبيدي، 1995) ودراسة (Wiener and Harris,1993) ودراسة(Demerth,1994) ودراسة (Wiener and Harris,1993) ودراسة (Guralnic&Groom,1988) ودراسة (Guralnic&Groom,1988) ودراسة (حسين، 1979)

ويلاحظ أيضا ندرة الدراسات التي جمعت بين آراء المعلمين والطلاب معاً حول النجاح الاجتماعي للطالب ذو الاعاقة، إذ قامت الدراسات السابقة بالاهتمام بوجهة نظر المعلمين ووجهة نظر الطلاب العاديين، كلٌ على حدى ، وهذا ما يمز هذه الدراسة إذ انها تحاول الكشف عن مستوى النجاح الاجتماعي للطالب ذو الاعاقة في المدراسة العادية من وجهة نظر المعلمين والاقران من غير المعوقين معاً.

ومن جهة أخرى، يلاحظ اقتصار كثير من الدراسات السابقة على دراسة النجاح الاجتماعي لفئة واحدة من الاعاقة كما انها تناولت المستوى الدراسي الابتدائي فقط، ومن ذلك دراسة (شنيكات،2013) حيث اخذت هذه الدراسة تبحث في النجاح الاجتماعي لذوي الاعاقة البصرية، ودراسة (الصمادي، 2012) اتجهت نحو الطلاب ذوي الاعاقة الحركية، ودراسة (أبو الفتوح،2011) ركزت على طلاب التوحد فقط، ودراسة (الدبابنة، 2008) اتجهت الى طلاب ذوي الاعاقة السمعية، ودراسة (الخطيب،2006) انصب جل اهتمامها على فئة ذوي صعوبات التعلم. أما دراسة (بطاينة،2015) فقد تناولت فئة الاعاقة الحركية فقط. وأما دراسة (الصمادي، 2007) فقد تناولت جميع الفئات الموجودة في الصفوف الثلاث الاولى فقط، وفي دراسة قام بها الــ(الهنيني، 1989) ركزت على الطلبة ذوي الاعاقة الحركية، وفي دراسة قام بها (حسين،1979) ركز بها على الطلاب ذوي الاعاقة البصرية، أما وينر وهاريس (Wiener and Harris,1993) فركزت الدراسة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، أما دراسة تتشانغ وسكالر (Chang& Schaller,2000) فقد ركزت على الطلبة ذوي الاعاقة البصرية، وفي دراسة قام بها كل من جرلنك وجروم (Guralnic and Groom,1988) فقد ركزت على الطلاب المتأخرين نمائياً بدرجة بسيطة، وفي دراسة قام بها هبلر (Hepler,1998) ركزت ايضاً على فئة واحدة فقط وهي الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

أما الدراسة الحالية فإنها تمتاز بإضافة نوعية للدراسات السابقة، فهي تقوم على تطوير اداتي قياس النجاح الاجتماعي الذي يقيس نجاح جميع فئات الطلبة ذوي الاعاقة المدمجين في المدارس العادية من الصف الثالث ابتدائي وحتى الصف العاشر الاساسي.

الفصل الثالث

الطريقة والاجراءات

تضمّن هذا الفصل وصفا للإجراءات التي قامت بها الباحثة لتحقيق أهداف هذه الدراسة، والذي تضمن وصف مجتمع الدّراسة الذي سُحبت منه العيّنة والطريقة التي اختيرت بها، وكذلك وصف أداة الدّراسة والإجراءات التي اتّبعت للتأكّد من صدقها وثباتها، وكيفيّة تطبيقها على أفراد العيّنة، ووصف طريقة جمع البيانات وأسلوب التّصحيح، فضلاً عن الإشارة إلى الأساليب الإحصائية التي استخدمت، وذلك على النحو الآتي:

منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي.

مجتمع الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى جمع المعلومات الخاصّة بالنّجاح الإجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة المدمجين في المدارس الحكوميّة والخاصّة في العاصمة عمّان، وللتعرّف إلى نجاح الطلبة اجتماعيّاً تمّ جمع المعلومات عن نجاح هؤلاء الطلبة اجتماعيّاً من معلميهم وأقرانهم من غير المعوّقين ، حيث بلغ عددهم معلمين الطلبة ذوي الاعاقة المدمجين في المدارس العادية بحسب مصدر إحصائية وزارة التربية والتعليم (792) معلم ومعلمة، وبلغ عدد الطلبة في تلك المدارس (الحكومية والخاصة) (4700) طالباً وطالبة.(وزارة التربية والتعلم، 2015م).

عينة الدراسة:

تمّ إختيار عينة الدّراسة من معلّمي ومعلّمات المدارس الحكوميّة والخاصّة والطلبة في تلك المدارس، حسب جدول اختيار العيّنات من مجتمع الدّراسة بالطّريقة العشوائيّة البسيطة من مناطق العاصمة عمّان، فقد تمّ اختيار (200) معلّماً ومعلّمة، وتمّ توزيع (200) إستبانة عليهم في أماكن تواجدهم في عملهم، وبعد استرجاع الإستبانات، تمّ استبعاد (9) استبانات لعدم صلاحيّتها لأغراض التّحليل الإحصائي، فتمثّلت العيّنة النهائيّة للمعلّمين بما نسبته (95.5%) من العيّنة الرئيسة للمعلّمين، وتمّ اختيار (520) من طلبة المدارس الحكوميّة والخاصّة، وتمّ توزيع (520) استبانة عليهم، وبعد استرجاع الاستبانات تم استبعاد (19) استبانة لعدم صلاحيّتها لأغراض التّحليل الإحصائي، فتمثّلت العيّنة النّهائية بـ (501) طالباً وطالبة، والتي تمثّل ما نسبته (96.3%) من العينّة الرئيسيّة للطلبة، وفيما يلي عرضاً للتّوزيع الدّيموغرافي لأفراد عيّنة الدّراسة.

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة (المعلمين) حسب المتغيرات الديموغرافية

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
نوع المدرسة		
حكومي	93	48.7
خاص	98	51.3
المجموع	191	100.0
المسمى الوظيفي		
معلم صف	161	84.3
معلم غرفة مصادر	30	15.7
المجموع	191	100.0
الجنس		
ذكر	105	55.0
أنثى	86	45.0
المجموع	191	100.0
سنوات الخبرة		
أقل من 5 سنوات	65	34.0
5-10 سنوات	85	44.5
أكثر من 10 سنوات	41	21.5
المجموع	191	100.0
نوع الإعاقة التي يتعامل معها المعلمين		
سمعية	26	13.6
بصرية	19	9.9
اضطرابات اللغة والكلام	20	10.5
حركية	21	11.0
صعوبات تعلم	32	16.8
بطيء التعلم	22	11.5

عقلية	38	19.9
توحد	13	6.8
المجموع	191	100.0

الجدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة (اقران الطلبة ذوي الاعاقة) حسب المتغيرات الديموغرافية

المتغير	**التكرار**	**النسبة المئوية**
نوع المدرسة		
حكومي	249	49.7
خاص	252	50.3
المجموع	501	100.0
الجنس		
ذكر	245	48.9
أنثى	256	51.1
المجموع	501	100.0
المرحلة الدراسية		
الصف الثالث	23	4.6
الصف الرابع	67	13.4
الصف الخامس	91	18.2
الصف السادس	98	19.6
الصف السابع	92	18.4
الصف الثامن	63	12.6
الصف التاسع	32	6.4
الصف العاشر	35	7.0
المجموع	501	100.0
نوع الإعاقة التي يتعامل معها الاقران		
سمعية	50	10.0

بصرية	48	9.6
اضطرابات اللغة والكلام	56	11.2
حركية	49	9.8
صعوبات تعلم	72	14.4
بطيء التعلم	67	13.4
عقلية	129	25.6
توحد	30	6.0
المجموع	501	100.0

الجدول (3)

توزيع أفراد عينة الدراسة الاصلية (الطلبة ذوي الاعاقة)

فئة الاعاقة	المجموع	الجنس		نوع المدرسة		المستوى الصفي			
						المدارس الحكومية		المدارس الخاصة	
		اناث	ذكور	حكومي	خاص	اناث	ذكور	اناث	ذكور
الاعاقة السمعية	6	3	3	3	3	الصف الخامس	الصف التاسع	الصف السادس	الصف السادس
الاعاقة البصرية	5	2	3	3	2	الصف الخامس	الصف الخامس الصف السادس الصف الرابع	الصف السادس	الصف الخامس
اضطراب اللغة والكلام	5	2	3	3	2	الصف السادس	الصف السابع	الصف السادس	الصف السادس
الاعاقة الحركية	6	2	4	3	3	الصف العاشر	الصف الرابع الصف السابع	الصف الثامن	الصف السابع
صعوبات التعلم	7	3	4	4	3	الصف السابع الصف التاسع	الصف السادس	الصف الثامن	الصف الخامس
بطئ التعلم	7	4	3	3	4	الصف التاسع	الصف السابع	الصف الثامن	الصف الثامن

الاعاقة العقلية	10	4	6	5	5	الصف الرابع	الصف السابع الصف الخامس الصف الرابع	الصف الخامس	الصف العاشر الصف الثالث
اضطراب التوحد	3	2	1	0	3	-	-	الصف الرابع الصف الخامس	الصف السابع
المجموع	49	22	27	24	25				

أداتي الدّراسة:

تم تطوير أداتي (مقياسي) **النّجاح الإجتماعي للطّلبة المدمجين من ذوي الإعاقة** بالرّجوع إلى الأدب النّظري والدراسات السّابقة (Douglas,2010) (الخطيب ، 2006) (مصطفى،2007) (المقداد، 2011) (شنيكات ، 2014) (Herbert,2005) (Kazdin,2003) (ذيب، 2013) والموجهان إلى المعلّمين والطّلبة، هذا وقد تكون مقياسي الدّراسة مما يأتي:

1- مقياس النّجاح الإجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة الموجّه للملّعمين، وقد تكوّن المقياس من ثلاثة أجزاء:

الجزء الأوّل: يتضمن المعلومات الديموغرافيّة، والمكوّنة من: نوع المدرسة، المسمّى الوظيفي، الجنس، سنوات الخبرة، نوع الإعاقة المدمجة داخل الصف العادي.

الجزء الثّاني: والذي يتضمّن أسئلة الدّراسة والمكوّنة من (43) فقرة، وجميعها يتعلّق بالنّجاح الإجتماعي للطّلبة المدمجين من ذوي الإعاقة، وتمّ تصميم الأداة على غرار مقياس ليكرت الخماسي حيث تم تناول الأبعاد التالية:

- البعد الأوّل ويتناول الصداقة وقبول الأقران العاديّين لذوي الإعاقة، ويتضمّن (12) فقرة.
- البعد الثّاني ويتناول المشاركة، ويتضمن (10) فقرات.
- البعد الثّالث ويتناول الجوانب الإنفعالية، ويتضمّن (10) فقرات.
- البعد الرّابع ويتناول الخصائص الشّخصيّة، ويتضمّن (11) فقرة.

الجزء الثالث: والذي يتضمن سؤالاً مقالياً مفتوحاً، حول الأسباب التي تؤدي الى نجاح برنامج دمج الطالب ذو الاعاقة وأهم الاسباب التي تؤدي الى فشل برنامج دمج الطالب ذو الإعاقة في المدارس العادية من وجهة نظر معلميهم.

صدق أداة الدراسة:

صدق المحتوى:

تمّ عرض المقياس الذي يتكوّن من (43) فقرة بعد إعداد الصّورة الأوليّة على (10) محكمين من أعضاء الهيئة التدريسيّة في قسم الإرشاد والتربيّة الخاصّة والقياس والتقويم وعلم النفس التربوي في الجامعة الأردنية والجامعات الأردنية الأخرى، ملحق (3)، وذلك لإبداء آرائهم في صدق المضمون وإنتماء العبارات للمقياس ومدى ملاءمتها لقياس ما وضعت لقياسه، ودرجة وضوحها، ومن تم اقتراح التعديلات المناسبة، وقد تم اعتماد معيار (80%) لبيان صلاحية الفقرة، وبناء على آراء المحكمين تم تعديل بعض الفقرات من ناحية الصياغة لزيادة وضوحها، وتم حذف (4) فقرات بسبب تشابهها وقرب مدلولها مع فقرات أخرى، وتم حذف (3) فقرة لعدم مناسبتها لأغراض الدراسة وعدم مناسبة بعضها للبعد الذي تنتمي إليه، وبالنتيجة أصبح المقياس يتألف من (43) فقرة موزّعة على أربعة أبعاد رئيسة، وهي (الصداقة وقبول الأقران العاديين لذوي الإعاقة، والمشاركة، والجوانب الانفعالية، والخصائص الشخصية)، واعتبر الباحث آراء المحكمين وتعديلاتهم دلالة على الصدق الظاهري لأداة الدراسة.

ثبات أداة الدراسة (مقياس النجاح الاجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة الموجه للملعمين):

ولحساب ثبات أداة الدّراسة قام الباحث باستخدام طريقة إعادة تطبيق الإختبار(Test–Retest) إذ طبّقت أداة الدّراسة على (30) معلّماً ومعلّمة من خارج عيّنة الدّراسة بفارق زمني بين المرّتين مدّته (15) يوماً، واستخدم الباحث لحساب الثّبات معادلة بيرسون Person Correlation، كما تم حساب معاملات الإتساق الداخلي للاداة باستخدام معاملات كرونبخ ألفا. ويبين الجدول رقم (4) دلالات ثبات الأدى باستخدام الاسلوبين.

جدول (4) معاملات الثبات لفقرات أداة الدراسة الموجه للملعمين بالإعادة وباستخدام اختبار كرونباخ ألفا)

متغيرات الدراسة	الثبات بالإعادة	معامل الثبات باستخدام كرونباخ ألفا
الصداقة وقبول الأقران العاديين لذوي الإعاقة	**0.76**	**0.85**
المشاركة	**0.97**	**0.81**
الجوانب الإنفعالية	**0.93**	**0.77**
الخصائص الشخصية	**0.75**	**0.74**
الأداة ككل	**0.88**	**0.93**

يتضح من الجدول (4) أن معامل الإستقرار بشكل عام لثبات الإعادة بلغ (0.88)، وهي نسبة جيدة للدراسات الإنسانية، وتبين أن قيم معامل كرونباخ ألفا للأبعاد الفرعية للمقياس تراوحت بين (0.74– 0.85) وكما بلغت قيمة معامل الثبات باستخدام كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للمقياس (0.93)، وهي دلالات ثبات مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

2- مقياس النجاح الاجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة (الموجه للطلبة)، وقد تكون المقياس من جزئين:

الجزء الاول: يتضمن المعلومات الدّيموغرافيّة ، والمكونة من: نوع المدرسة، الجنس، المرحلة الدراسية، نوع الإعاقة المدمجة داخل الصف العادي.

الجزء الثاني: والذي يتضمن أسئلة الدراسة والمكونة من (42) فقرة، وجميعها يتعلق بالنجاح الإجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة، وتم تصميم الاداة على غرار مقياس ليكرت الخماسي حيث تم تناول الأبعاد التالية:

- البعد الاول ويتناول الصداقة وقبول الأقران العاديين لذوي الإعاقة، ويتضمن (13) فقرة.
- البعد الثاني ويتناول المشاركة، ويتضمن (10) فقرات.
- البعد الثالث ويتناول الجوانب الإنفعالية ، ويتضمن (10) فقرات.
- البعد الرابع ويتناول الخصائص الشخصية، ويتضمن (9) فقرة.

صدق أداة الدراسة:

صدق المحتوى:

تم عرض المقياس الذي يتكون من (42) فقرة بعد إعداد الصورة الأولية على (10) محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في قسم التربية الخاصة والقياس والتقويم وعلم النفس التربوي في الجامعة الأردنية والجامعات الأردنية الأخرى، ملحق (3)، وذلك لإبداء آرائهم في صدق المضمون وإنتماء الفقرات للمقياس ومدى ملاءمتها لقياس ما وضعت لقياسه، ودرجة وضوحها، ومن ثم تم اقتراح التعديلات المناسبة، وقد تم اعتماد معيار (80%) لبيان صلاحية الفقرة، وبناء على آراء المحكمين تم تعديل بعض الفقرات من ناحية الصياغة لزيادة وضوحها، وتم حذف (3) فقرة بسبب تشابهها وقرب مدلولها مع فقرات أخرى، وتم حذف (3) فقرة لعم مناسبتها لأغراض الدراسة وعدم مناسبة بعضها للبعد الذي تنتمي إليه، وبالنتيجة أصبح المقياس يتألف من (42) فقرة موزعة على أربعة أبعاد رئيسة، وهي (الصداقة وقبول الأقران العاديين لذوي الإعاقة، والمشاركة، والجوانب الانفعالية، والخصائص الشخصية)، واعتبر الباحث آراء المحكمين وتعديلاتهم دلالة على الصدق الظاهرية لأداة الدراسة.

ثبات أداة الدراسة (مقياس النجاح الاجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة الموجه للطلبة):

ولحساب ثبات أداة الدراسة قام الباحث باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار (Test–Retest) إذ طبقت أداة الدراسة على (30) طالبا وطالبة من خارج عينة الدراسة بفارق زمني بين المرتين مدته (15) يوماً، واستخدم الباحث لحساب الثبات معادلة بيرسون Person Correlation، ويبين الجدول (5) نتائج الاختبار.

جدول (5) معاملات الثبات لفقرات أداة الدراسة الموجه للطلبة باستخدام اختبار كرونباخ ألفا)

متغيرات الدراسة	الثبات بالإعادة	معامل الثبات باستخدام كرونباخ ألفا
الصداقة وقبول الأقران العاديين لذوي الإعاقة	**0.75**	**0.81**
المشاركة	**0.78**	**0.76**
الجوانب الإنفعالية	**0.82**	**0.69**
الخصائص الشخصية	**0.86**	**0.71**
الأداة ككل	**0.90**	**0.92**

يتضح من الجدول (5) أن معامل الاستقرار بشكل عام لثبات الإعادة بلغ (0.90)، وهي نسبة جيدة لللدراسات الانسانية، ويتضح من الجدول (4) أن قيم معامل كرونباخ ألفا للأبعاد الفرعية للمقياس تراوحت بين (0.69– 0.81) وكما بلغت قيمة معامل الثبات باستخدام كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للمقياس (0.92)، وهي دلالات ثبات مقبولة لأغراض الدراسة.

مفتاح تصحيح أداتي الدراسة (المقياسين)

تم مراعاة أن يتدرج مقياس ليكرت المستخدم في الدراسة تبعاً لقواعد وخصائص المقاييس كما يلي:

مستوى النجاح الإجتماعي				
دائماً	**غالباً**	**أحياناً**	**نادراً**	**أبداً**
5	4	3	2	1

واعتماداً على ما تقدّم فإنّ قيم المتوسّطات الحسابيّة التي توصّلت إليها الدّراسة تمّ التّعامل معها على النّحو الآتي وفقاً للمعادلة التّالية:

القيمة العليا – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي:

$\frac{(5-1)}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$ وهذه القيمة تساوي طول الفئة.

وبذلك يكون المستوى المنخفض من 1.00 + 1.33 =2.33

ويكون المستوى المتوسط من 2.34+ 1.33 =3.67

ويكون المستوى المرتفع من 3.68 -5

أما فيما يتعلق بالمجاميع الخاصة بأبعاد الدراسة من وجهة نظر المعلمين فكانت على النحو الآتي:

- **بعد الصداقة من وجهة نظر المعلمين**: والذي يتضمن (12) فقرة، حيث تراوحت علاماتها ما بين (12-60)، بحسب تدرج مقياس ليكرت الخماسي (1-5)، واعتماداً على ما تقدم فإن قيم المجاميع التي توصلت إليها الدراسة يتم التعامل معها على النحو الآتي وفقاً للمعادلة التالية:

  القيمة العليا – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي:

  $\frac{(12-60)}{3} = \frac{48}{3} = 16$ وهذه القيمة تساوي طول الفئة.

  وبذلك يكون المستوى المنخفض من 12.00 + 16.00 =28.00

  ويكون المستوى المتوسط من 28.01+ 16.00 =44.01

  ويكون المستوى المرتفع من 44.02 -60.00

بعد المشاركة من وجهة نظر المعلمين: والذي يتضمن (10) فقرة، حيث تراوحت علاماتها ما بين (10-50)، بحسب تدرج مقياس ليكرت الخماسي (1-5)، واعتماداً على ما تقدم فإن قيم المجاميع التي توصلت إليها الدراسة يتم التعامل معها على النحو الآتي وفقاً للمعادلة التالية:

القيمة العليا – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي:

$\frac{(10-50)}{3} = \frac{40}{3} = 13.3$ وهذه القيمة تساوي طول الفئة.

وبذلك يكون المستوى المنخفض من 10.00 + 13.3 =23.3

ويكون المستوى المتوسط من 23.4+ 13.3 =36.7

ويكون المستوى المرتفع من 36.8 -50.00

بعد الجوانب الإنفعالية من وجهة نظر المعلمين: والذي يتضمن (10) فقرة، حيث تراوحت علاماتها ما بين (10-50)، بحسب تدرج مقياس ليكرت الخماسي (1-5)، واعتماداً على ما تقدم فإن قيم المجاميع التي توصلت إليها الدراسة يتم التعامل معها على النحو الآتي وفقاً للمعادلة التالية:

القيمة العليا – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي:

$\frac{(10-50)}{3} = \frac{40}{3} = 13.3$ وهذه القيمة تساوي طول الفئة.

وبذلك يكون المستوى المنخفض من 10.00 + 13.3= 23.3

ويكون المستوى المتوسط من 23.4+ 13.3= 36.7

ويكون المستوى المرتفع من 36.8- 50.00

بعد الخصائص الشخصية من وجهة نظر المعلمين: والذي يتضمن (11) فقرة، حيث تراوحت علاماتها ما بين (11-55)، بحسب تدرج مقياس ليكرت الخماسي (1-5)، واعتماداً على ما تقدم فإن قيم المجاميع التي توصلت إليها الدراسة يتم التعامل معها على النحو الآتي وفقاً للمعادلة التالية:

القيمة العليا – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي:

$\frac{(11-55)}{3} = \frac{44}{3} = 14.6$ وهذه القيمة تساوي طول الفئة.

وبذلك يكون المستوى المنخفض من 11.00 + 14.6= 25.6

ويكون المستوى المتوسط من 25.7+ 14.6= 40.3

ويكون المستوى المرتفع من 40.4- 55.00

أبعاد مقياس النجاح الإجتماعي من وجهة نظر المعلمين: والذي يتضمن (43) فقرة، حيث تراوحت علاماتها ما بين (43-215)، بحسب تدرج مقياس ليكرت الخماسي (1-5)، واعتماداً على ما تقدم فإن قيم المجاميع التي توصلت إليها الدراسة يتم التعامل معها على النحو الآتي وفقاً للمعادلة التالية:

القيمة العليا – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي:

$\frac{(43-215)}{3} = \frac{172}{3} = 57.3$ وهذه القيمة تساوي طول الفئة.

وبذلك يكون المستوى المنخفض من 43.00 + 57.3= 100.3

ويكون المستوى المتوسط من 100.4+ 57.3= 157.7

ويكون المستوى المرتفع من 157.8- 215

وفيما يتعلق بالمجاميع الخاصة بأبعاد الدراسة من وجهة نظر الأقران فكانت على النحو الآتي:

بعد الصداقة من وجهة نظر الأقران: والذي يتضمن (13) فقرة، حيث تراوحت علاماتها ما بين (13-65)، بحسب تدرج مقياس ليكرت الخماسي (1-5)، واعتماداً على ما تقدم فإن قيم المجاميع التي توصلت إليها الدراسة يتم التعامل معها على النحو الآتي وفقاً للمعادلة التالية:

القيمة العليا – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي:

$\frac{(13-65)}{3} = \frac{52}{3} = 17.3$ وهذه القيمة تساوي طول الفئة.

وبذلك يكون المستوى المنخفض من 13.00 + 17.3= 30.3

ويكون المستوى المتوسط من 30.4+ 16.00= 47.7

ويكون المستوى المرتفع من 47.8- 65

بعد المشاركة من وجهة نظر الأقران: والذي يتضمن (10) فقرة، حيث تراوحت علاماتها ما بين (10-50)، بحسب تدرج مقياس ليكرت الخماسي (1-5)، واعتماداً على ما تقدم فإن قيم المجاميع التي توصلت إليها الدراسة يتم التعامل معها على النحو الآتي وفقاً للمعادلة التالية:

القيمة العليا – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي:

$\frac{(10-50)}{3} = \frac{40}{3} = 13.3$ وهذه القيمة تساوي طول الفئة.

وبذلك يكون المستوى المنخفض من 10.00 + 13.3= 23.3

ويكون المستوى المتوسط من 23.4+ 13.3= 36.7

ويكون المستوى المرتفع من 36.8- 50.00

بعد الجوانب الإنفعالية من وجهة نظر الأقران: والذي يتضمن (10) فقرة، حيث تراوحت علاماتها ما بين (10-50)، بحسب تدرج مقياس ليكرت الخماسي (1-5)، واعتماداً على ما تقدم فإن قيم المجاميع التي توصلت إليها الدراسة يتم التعامل معها على النحو الآتي وفقاً للمعادلة التالية:

القيمة العليا – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي:

$\frac{(10-50)}{3} = \frac{40}{3} = 13.3$ وهذه القيمة تساوي طول الفئة.

وبذلك يكون المستوى المنخفض من 10.00 + 13.3= 23.3

ويكون المستوى المتوسط من 23.4+ 13.3= 36.7

ويكون المستوى المرتفع من 36.8- 50.00

بعد الخصائص الشخصية من وجهة نظر الأقران: والذي يتضمن (9) فقرة، حيث تراوحت علاماتها ما بين (9-45)، بحسب تدرج مقياس ليكرت الخماسي (1-5)، واعتماداً على ما تقدم فإن قيم المجاميع التي توصلت إليها الدراسة يتم التعامل معها على النحو الآتي وفقاً للمعادلة التالية:

القيمة العليا – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي:

$\frac{(9-45)}{3} = \frac{36}{3} = 12.00$ وهذه القيمة تساوي طول الفئة.

وبذلك يكون المستوى المنخفض من 9.00 + 12.00= 21.00

ويكون المستوى المتوسط من 21.01+ 12.00= 33.01

ويكون المستوى المرتفع من 33.02- 45.00

أبعاد مقياس النجاح الإجتماعي من وجهة نظر الأقران: والذي يتضمن (42) فقرة، حيث تراوحت علاماتها ما بين (42-210)، بحسب تدرج مقياس ليكرت الخماسي (1-5)، واعتماداً على ما تقدم فإن قيم المجاميع التي توصلت إليها الدراسة يتم التعامل معها على النحو الآتي وفقاً للمعادلة التالية:

القيمة العليا – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي:

$\frac{(42-210)}{3} = \frac{168}{3} = 56.00$ وهذه القيمة تساوي طول الفئة.

وبذلك يكون المستوى المنخفض من 42.00+ 56.00= 98.00

ويكون المستوى المتوسط من 98.1+ 56.00= 154.1

ويكون المستوى المرتفع من 154.2- 210

تصميم الدراسة:

مرت عمليّة إعداد أداة الدّراسة بالخطوات التالية:

1- الإطّلاع على الدّراسات السّابقة المتعلّقة بموضوع الدّراسة والمختصّة **بمستوى النّجاح الإجتماعي للطّلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العاديّة من وجهة نظر معلّميهم وأقرانهم من غير المعوّقين،** وقد استفاد الباحث من بعض الدّراسات كدراسة (Douglas,2010) (الخطيب ، 2006) (مصطفى،2007) (المقداد ،2011) (شنيكات ، 2014) (Herbert,2005) (Kazdin,2003) (ذيب، 2013) وقد استفاد الباحث أيضاً من أدوات قياس مطبّقة في بعض المدارس.

2- بناء محاور وفقرات المقياس بحيث يتماشى وأسئلة الدّراسة.

3- تحكيم المقياس من قبل مجموعة من المحكّمين المختصّين وإجراء التّعديلات المقترحة في ضوء ملاحظاتهم.

4- الحصول على كتاب تسهيل مهمّة من إدارة الجامعة الأردنيّة موجّه إلى وزارة التّربية والتّعليم، لتطبيق أداة الدّراسة في المدارس، والحصول كذلك على كتاب تسهيل مهمّة من وزارة التّربية والتّعليم موجّه إلى المدارس لتطبيق أداة الدّراسة.

5- توزيع أداة الدّراسة على أفراد عيّنة الدّراسة (المعلّمين والطلبة) على المدارس، وقد تمّ التّطبيق من قبل الباحث بتوضيح بعض الجوانب المتعلّقة بالدّراسة وشرح أهدافها وأهميّتها والتّأكيد على سريّة المعلومات واستخدامها لغرض البحث العلمي فقط، بالإضافة إلى التّأكيد على ضرورة الجديّة والدّقة في التّعامل مع أدوات القياس، كما تمّ اختيار الأماكن المناسبة للتّطبيق، وبعد الإنتهاء من التطبيق مباشرة تمّ جمع أداة الدّراسة وفرزها واستبعاد ما هو غير صالح للتّحليل الإحصائي.

6- بعد تحويل الإستجابات إلى درجات خام، تمّ إدخال البيانات إلى الحاسوب وإجراء المعالجات الإحصائيّة لها بإستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) وإجراء التّحليلات الإحصائيّة المناسبة للإجابة عن أسئلة الدّراسة واستخراج النّتائج ومناقشتها.

7- استغرق زمن التّطبيق الفردي (10) دقائق للمعلّمين، وبمعدّل (5) دقائق للطّلبة. أمّا عمليّة جمع البيانات الكليّة فقد استغرقت (30) يوماً.

متغيّرات الدّراسة:

اشتملت الدّراسة على العديد من المتغيّرات:

أوّلاً: المتغيّرات المستقلّة وتشمل:

أ- المتغيّرات الديموغرافيّة:

1- الجنس، ونوع الإعاقة.

ب- الصداقة وقبول الأقران العاديّين لذوي الإعاقة.

جـ- المشاركة.

د- الجوانب الإنفعالية.

هـ- الخصائص الشخصية

ثانياً: المتغيّر التّابع: ويشمل على النّجاح الإجتماعي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تمّ استخدام أساليب الأحصاء الوصفي للإجابة عن أسئلة الدّراسة، كالآتي:

- استخراج التّكرارات والنّسب المئويّة لوصف أفراد عيّنة الدّراسة.
- استخدام اختبار كرونباخ ألفا للتأكّد من ثبات الأداة.
- للإجابة عن السّؤال الأوّل تمّ إستخدام المتوسّطات الحسابيّة والإنحرافات المعياريّة.
- للإجابة عن السّؤال الثّاني تمّ استخدام تحليل Independent Sample T-test.
- للإجابة عن السّؤال الثّالث تمّ استخدام تحليلOne Way ANOVA بالإضافة لاستخدام اختبار LSD للمقارنات البعديّة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمّن هذا الفصل الإجابة عن أسئلة الدّراسة، حيث تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والإنحرافات المعياريّة للتعرّف على استجابات أفراد عيّنة الدّراسة عن **" مستوى النّجاح الإجتماعي للطّلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العاديّة من وجهة نظر معلّميهم وأقرانهم من غير المعوّقين"**، وفيما يلي الإجابة عن أسئلة الدّراسة التالية:

السّؤال الأوّل : ما مستوى النّجاح الإجتماعي للطّلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العاديّة من وجهة نظر معلّميهم وأقرانهم من غير المعوّقين؟

للإجابة عن السؤال الأوّل، تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والإنحرافات المعياريّة للتعرّف على مستوى النّجاح الإجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العاديّة من وجهة نظر معلّميهم وأقرانهم، وفيما يلي عرضا لهذه النّتائج:

الجدول (6)

المتوسّطات الحسابيّة والإنحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة عن فقرات الأبعاد الرئيسيّة للنّجاح الإجتماعي لذوي الإعاقة المدمجين من وجهة نظر المعلّمين" مرتّبة ترتيباً تنازليّاً..

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	الصداقة وقبول الأقران	38.57	7.99	متوسط
2	المشاركة	31.19	6.59	متوسط
3	الجوانب الإنفعالية	33.77	5.91	متوسط
4	الخصائص الشخصية	34.82	6.65	متوسط
	المتوسط العام الحسابي	138.36	23.80	متوسط

يتضح من الجدول (6) أن بلغ المتوسط العام الحسابي للنجاح الاجتماعي لذوي الإعاقة المدمجين من وجهة نظر المعلمين (138.36) وبانحراف معياري (23.80) وهو من المستوى المتوسط، حيث جاءت جميع أبعاد النجاح الإجتماعي لذوي الإعاقة المدمجين متوسطة المستوى من وجهة نظر المعلمين، وحازت الصداقة وقبول الأقران على متوسط حسابي بلغ (38.57)، وبانحراف معياري (7.99) وهو من المستوى المتوسط، وحازت المشاركة على متوسط حسابي بلغ (31.19) وبانحراف معياري (6.59) وهو من المستوى المتوسط، وحازت الجوانب الإنفعالية على متوسط حسابي بلغ (33.77) وبانحراف معياري (5.91) وهو من المستوى المتوسط، وحازت الخصائص الشخصية على متوسط حسابي بلغ (34.82) وبانحراف معياري (6.65) وهو من المستوى المتوسط.

الجدول (7)

المتوسّطات الحسابيّة والإنحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة عن فقرات الأبعاد الرئيسيّة للنّجاح الإجتماعي لذوي الإعاقة المدمجين من وجهة نظر الأقران" مرتّبة ترتيباً تنازليّاً..

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	الصداقة وقبول الأقران	36.22	7.42	متوسط
2	المشاركة	35.09	7.91	متوسط
3	الجوانب الإنفعالية	45.40	10.16	متوسط
4	الخصائص الشخصية	29.18	7.15	متوسط
	المتوسط العام الحسابي	145.89	29.39	متوسط

يتضح من الجدول (7) أن بلغ المتوسط العام الحسابي للنجاح الإجتماعي لذوي الإعاقة المدمجين من وجهة نظر الأقران (145.89) وبانحراف معياري (29.39) وهو من المستوى المتوسط، حيث جاءت جميع أبعاد النجاح الإجتماعي لذوي الإعاقة المدمجين متوسطة المستوى من وجهة نظر المعلمين، وحازت الصداقة وقبول الأقران على متوسط حسابي بلغ (36.22)،

وبانحراف معياري (7.42) وهو من المستوى المتوسط، وحازت المشاركة على متوسط حسابي بلغ (35.09) وبانحراف معياري (7.91) وهو من المستوى المتوسط، وحازت الجوانب الإنفعالية على متوسط حسابي بلغ (45.4) وبانحراف معياري (10.16) وهو من المستوى المتوسط، وحازت الخصائص الشخصية على متوسط حسابي بلغ (29.18) وبانحراف معياري (7.15) وهو من المستوى المتوسط.

1- الصداقة وقبول الأقران العادات لذوي الإعاقة، من وجهة نظر المعلمين

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الصداقة وقبول الأقران العاديين لذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين" مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
9	يبادر الطلبة العاديين لتقديم المساعدة للطالب ذو الإعاقة عند الحاجة	3.48	0.98	1	متوسط
1	يحيي الطلبة العاديين الطالب ذو الاعاقة بشكل مقبول (كيف الحال صديقي، صباح الخير، ..الخ)	3.40	1.09	2	متوسط
11	يتقبل الطلاب العاديين وجود الطالب ذو الإعاقة في النشاطات الجماعية الصفية	3.38	1.13	3	متوسط
12	يلتزم الطلبة العاديين بأدب الحديث في أثناء التكلم مع الطالب ذو الإعاقة (انتظار الدور في الحديث ، عدم المقاطعة)	3.30	1.06	4	متوسط
8	يبادر الطلبة العاديين لمساعدة الطالب ذو الإعاقة في الواجبات الصفية	3.27	1.06	5	متوسط
33	يتفاعل الطلاب العاديين مع الطالب ذو الإعاقة اجتماعيا داخل الصف بشكل مناسب.(يتشاركون في الحديث، يساعدونهم في حل واجب صفي)	3.25	1.07	6	متوسط

4	يبادر الطلبة العاديين للحديث مع الطالب ذو الإعاقة	3.21	1.10	7	متوسط
2	يبادر الطلبة العاديين لدعوة الطالب ذو الإعاقة إلى النشاطات الجماعية	3.20	1.06	8	متوسط
5	يلقي الطلبة العاديين الطرف المضحكة للطالب ذو الاعاقة بطريقة محببة	3.09	1.07	9	متوسط
10	يحب الطلبة العاديين اللعب مع الطالب ذو الإعاقة	3.09	1.08	10	متوسط
7	يحب الطلبة العاديين التعرف على أصدقاء جدد من ذوي الإعاقة	2.98	1.10	11	متوسط
21	يفضل الطلبة العاديين الجلوس قرب الطالب ذو الإعاقة في الحصة الصفية	2.92	1.20	12	متوسط
	المتوسط العام الحسابي	38.57	7.99		متوسط

يتضح من خلال الجدول رقم (8) أن المتوسطات الحسابية لـ (**الصداقة وقبول الأقران العادات لذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين**)، تراوحت ما بين (3.48 و 2.92) ، حيث حاز المحور على متوسط حسابي إجمالي (3.21)، وهو من المستوى المتوسط، وقد حازت الفقرة رقم (9) على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (3.48)، وبانحراف معياري (0.98)، وهو من المستوى المتوسط، وقد نصت الفقرة على (يبادر الطلبة العاديين لتقديم المساعدة للطالب ذو الإعاقة عند الحاجة) وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (1) بمتوسط حسابي بلغ (3.40) وبانحراف معياري (1.09) وهو من المستوى المتوسط، حيث نصت الفقرة على (يحيي الطلبة العاديين الطالب ذو الإعاقة بشكل مقبول (كيف الحال صديقي، صباح الخير..الخ).

وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (21) بمتوسّط حسابي (2.92) وبانحراف معياري (1.20)، وهو من المستوى المتوسط، حيث نصت الفقرة على (يفضل الطلبة العاديين الجلوس قرب الطالب ذو الإعاقة في الحصة الصفية).

وهذا يفسر أن الصداقة وقبول الأقران العاديّين لذوي الإعاقة كانت متوسطة المستوى من وجهة نظر المعلمين.

2- الصداقة وقبول الأقران العادات لذوي الإعاقة، من وجهة نظر الطلبة

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات الصداقة وقبول الأقران العاديّين لذوي الإعاقة من وجهة نظر الطلبة" مرتبة ترتيباً تنازلياً..

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
13	أحب أن أساعد احمد عند الحاجة	4.20	1.19	1	مرتفع
21	أمازح احمد بطريقة محببة	3.90	1.27	2	مرتفع
1	أحب أن اصافح احمد بطريقة محببة	3.87	1.31	3	مرتفع
17	أحب أن أساعد احمد في الواجبات الصفية	3.74	1.34	4	مرتفع
28	أحب التعرف على أصدقاء جدد يشبهون احمد	3.72	1.35	5	مرتفع
40	أستطيع أن أقول أن احمد هو صديقي	3.58	1.42	6	متوسط
36	أحب أن أدعو أحمد للاحتفال بعيد ميلادي	3.39	1.48	7	متوسط
5	أحب أن العب مع احمد في الساحة المدرسية	3.37	1.34	8	متوسط
9	أحب أن أدعو احمد للمشاركة معي في النشاطات اللامنهجية	3.34	1.37	9	متوسط
32	استمتع في الحديث مع أحمد في الساحة المدرسية	3.21	1.41	10	متوسط
41	أشعر بان أحمد يشبهني وأستطيع تقبله	3.21	1.51	11	متوسط
42	أحب ان أعبر لأحمد عن مشاعري	3.08	1.59	12	متوسط
24	أحب أن اجلس بقرب احمد في الحصة الصفية	2.80	1.52	13	متوسط
	المتوسط العام الحسابي	36.22	7.42		متوسط

يتضح من الجدول رقم (9) أن المتوسطات الحسابية لـ (**الصداقة وقبول الأقران العاديّين لذوي الإعاقة من وجهة نظر الطلبة**)، تراوحت ما بين (4.20 و 2.80) ، حيث حاز المحور على متوسط حسابي إجمالي (36.22)، وهو من المستوى المتوسط، وقد حازت الفقرة رقم (13) على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (4.20)، وبانحراف معياري (1.19)، وهو من المستوى المرتفع، وقد نصت الفقرة على (أحب أن أساعد احمد عند الحاجة) وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (21) بمتوسط حسابي بلغ (3.90) وبانحراف معياري (1.27) وهو من المستوى المرتفع، حيث نصت الفقرة على (أمازح أحمد بطريقة محببة).

وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (24) بمتوسط حسابي (2.80) وبانحراف معياري (1.52)، وهو من المستوى المتوسط، حيث نصت الفقرة على (أحب أن أجلس بقرب أحمد في الحصة الصفية).

وهذا يفسر أن الصداقة وقبول الأقران العاديّين لذوي الإعاقة كانت متوسطة المستوى من وجهة نظر الطلبة.

3- المشاركة لذوي الإعاقة، من وجهة نظر المعلمين

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات المشاركة لذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين" مرتبة ترتيباً تنازلياً..

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب	المستوى
2	يتبادل الطلبة العاديين أدواتهم المدرسية (كتب، اقلام، ممحاة) مع الطالب ذو الإعاقة	3.36	1.12	1	متوسط
34	ينتظر الطالب ذو الاعاقة دوره في اللعب مع الطلبة العاديين	3.26	1.03	2	متوسط
26	يعمل الطالب ذو الإعاقة بطريقة تعاونية مع الطلاب العاديين في سبيل انجاز العمل المطلوب (التعاون في النشاطات اللامنهجيّة)	3.21	1.05	3	متوسط
22	يلتزم الطالب ذو الاعاقة بقوانين اللعب بشكل مناسب	3.20	1.01	4	متوسط

14	يشارك الطلاب العاديين الطالب ذو الإعاقة بفاعلية في النشاطات الجماعية اللامنهجيّة	3.17	1.06	5	متوسط
10	يشارك الطلاب العاديين الطالب ذو الإعاقة في الألعاب المختلفة في الفرصة	3.13	1.03	6	متوسط
18	يستمر الطالب ذو الإعاقة باللعب مع الطلاب العاديين لفترة زمنية مقبولة (كامل فترة الفرصة أو اغلب فنرة الفرصة المدرسية)	3.05	1.04	7	متوسط
38	يشارك الطالب ذو الإعاقة في المناسبات الإجتماعية المدرسية (الإحتفالات المدرسية، المعارض)	3.02	1.25	8	متوسط
6	يشارك الطلاب العاديين طعامهم مع الطالب ذو الإعاقة خلال الفرصة	2.96	1.02	9	متوسط
30	يشارك الطالب ذو الاعاقة القرارات والآراء مع الطلبة العاديين في النشاطات الجماعية اللامنهجية	2.83	1.17	10	متوسط
	المتوسط العام الحسابي	31.19	6.59		متوسط

يتضح من الجدول رقم (10) أن المتوسطات الحسابية لـ (**المشاركة لذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين**)، تراوحت ما بين (3.36 و 2.83) ، حيث حاز المحور على متوسط حسابي إجمالي (31.19)، وهو من المستوى المتوسط، وقد حازت الفقرة رقم (2) على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (3.36)، وبانحراف معياري (1.12)، وهو من المستوى المتوسط، وقد نصت الفقرة على (يتبادل الطّلبة العاديين أدواتهم المدرسية (كتب أقلام، ممحاة) مع الطالب ذو الإعاقة) وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (34) بمتوسط حسابي بلغ (3.26) وبانحراف معياري (1.03) وهو من المستوى المتوسط، حيث نصت الفقرة على (ينتظر الطالب ذو الإعاقة دوره في اللعب مع الطلبة العاديين).

وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (30) بمتوسط حسابي (2.83) وبانحراف معياري (1.17)، وهو من المستوى المتوسط، حيث نصت الفقرة على (يشارك الطالب ذو الإعاقة القرارات والآراء مع الطلبة العاديين في النشاطات الجماعية اللامنهجية).

وهذا يفسر أن المشاركة لذوي الإعاقة كانت متوسطة المستوى من وجهة نظر المعلمين.

4- المشاركة لذوي الإعاقة، من وجهة نظر الطلبة

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات المشاركة لذوي الإعاقة من وجهة نظر الطلبة" مرتبة ترتيباً تنازلياً..

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
25	يلتزم احمد بقواعد لعب كرة القدم	3.93	1.33	1	مرتفع
37	يلتزم احمد بدوره في اللعب	3.90	1.41	2	مرتفع
22	أدعو احمد للمشاركة في الطعام الجماعي	3.64	1.37	3	متوسط
14	أحب أن يكون احمد في مجموعتي عندما نكلف بالعمل ضمن مجموعة	3.62	1.38	4	متوسط
10	أحب أن أشارك احمد في حصة الرياضة	3.59	1.35	5	متوسط
2	أحب أن أعير ممتلكاتي الشخصية إلى احمد	3.49	1.41	6	متوسط
6	أحب أن أتقاسم طعامي مع احمد	3.46	1.38	7	متوسط
29	أحب أن أشارك احمد في انجاز المهام المطلوبة منا في الصف	3.40	1.40	8	متوسط
33	يشارك احمد في الحصة الصفية	3.39	1.53	9	متوسط
18	العب مع احمد ، كامل وقت الفرصة	2.67	1.45	10	متوسط
	المتوسط العام الحسابي	35.09	7.91		متوسط

يتضح من الجدول رقم (11) أن المتوسطات الحسابية لـ (**المشاركة لذوي الإعاقة من وجهة نظر الطلبة**)، تراوحت ما بين (3.93 و 2.67) ، حيث حاز المحور على متوسط حسابي إجمالي (35.09)، وهو من المستوى المتوسط، وقد حازت الفقرة رقم (25) على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (3.51)، وبانحراف معياري (0.79)، وهو من المستوى المرتفع، وقد نصت الفقرة على (يلتزم أحمد بقواعد لعب كرة القدم) وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (37) بمتوسط حسابي بلغ (3.90) وبانحراف معياري (1.41) وهو من المستوى المرتفع، حيث نصت الفقرة على (يلتزم أحمد بدوره في اللعب).

وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (18) بمتوسط حسابي (2.67) وبانحراف معياري (1.45)، وهو من المستوى المتوسط، حيث نصت الفقرة على (ألعب مع أحمد، كامل وقت الفرصة).

وهذا يفسر أن المشاركة لذوي الإعاقة كانت متوسطة المستوى من وجهة نظر الطلبة.

5- الجوانب الإنفعالية لذوي الإعاقة، من وجهة نظر المعلمين

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات الجوانب الإنفعالية لذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين" مرتبة ترتيباً تنازلياً..

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب	المستوى
15	يدافع الطلبة العاديين عن زميلهم الطالب ذو الإعاقة اذا اعتديّ عليه جسدياً	3.62	1.00	1	متوسط
3	يحترم الطلبة العاديين زميلهم الطالب ذو الإعاقة (لا ينادوه بالقاب سيئة، لا يقاطعو حديثه،يحترموا رأيه)	3.61	1.01	2	متوسط
7	يتبادل الطلبة العاديين الإبتسامة مع زميلهم الطالب ذو الإعاقة	3.57	0.91	3	متوسط
11	يدافع الطلبة العاديين عن زميلهم الطالب ذو الاعاقة إذا اعتديّ عليه لفظياً	3.53	1.06	4	متوسط

35	يستخدم الطالب ذو الإعاقة المجاملات الاجتماعية (شكراً،آسف،عفواً)	3.42	1.12	5	متوسط
27	يتصرف الطالب ذو الإعاقة بطريقة مناسبة ليحصل على ود الطلاب العاديين (يتبادل الابتسامة مع الطلبة العاديين)	3.39	0.98	6	متوسط
23	يعبر الطالب ذو الإعاقة عن مشاعره للطلبة العاديين بطريقة مقبولة(يخبر زملائه اذا كان يحبهم)	3.20	1.03	7	متوسط
39	يستخدم الطالب ذو الإعاقة الصور أو الإيماءات للتعبير عن نفسه في حالة عدم وجود الكلام	3.20	1.07	7	متوسط
19	يهتم الطلاب العاديين بزميلهم الطالب ذو الإعاقة عندما يتحدّث	3.18	0.95	8	متوسط
31	يستخدم الطالب ذو الإعاقة نبرة صوت تتناسب مع الموقف	3.05	1.18	9	متوسط
	المتوسط العام الحسابي	33.77	5.91		متوسط

يتضح من الجدول رقم (12) أن المتوسطات الحسابية لـ (**الجوانب الإنفعالية لذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين**)، تراوحت ما بين (3.62 و 3.05) ، حيث حاز المحور على متوسط حسابي إجمالي (33.77)، وهو من المستوى المتوسط، وقد حازت الفقرة رقم (15) على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (3.62)، وبانحراف معياري (1.00)، وهو من المستوى المتوسط، وقد نصت الفقرة على (يدافع الطلبة العاديين عن زميلهم الطالب ذو الإعاقة إذا اعتدى عليه جسدياً) وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (3) بمتوسط حسابي بلغ (3.61) وبانحراف معياري (1.01) وهو من المستوى المتوسط، حيث نصت الفقرة على (يحترم الطلبة العاديين زميلهم الطالب ذو الإعاقة (لا ينادوه بالقاب سيئة، لا يقاطعوا حديثه، يحترموا رأيه).

وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (31) بمتوسط حسابي (3.05) وبانحراف معياري (1.18)، وهو من المستوى المتوسط، حيث نصت الفقرة على (يستخدم الطالب ذو الإعاقة نبرة صوت تتناسب مع الموقف).

وهذا يفسر أن الجوانب الإنفعالية لذوي الإعاقة كانت متوسطة المستوى من وجهة نظر المعلمين

6- الجوانب الإنفعالية لذوي الإعاقة، من وجهة نظر الطلبة

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات الجوانب الإنفعالية لذوي الإعاقة من وجهة نظر الطلبة" مرتبة ترتيباً تنازلياً..

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
7	ادافع عن احمد اذا اعتديّ عليه لفظياً	4.00	1.26	1	مرتفع
11	يتحدث احمد بطريقة مهذبة	3.95	1.33	2	مرتفع
15	يشكرني احمد عندما اساعده	3.85	1.38	3	مرتفع
34	يعتذر احمد من أصدقائه إذا أزعجهم	3.82	1.38	4	مرتفع
3	يضحك احمد عندما نلعب في الساحة المدرسية	3.65	1.41	5	متوسط
26	يطلب احمد المساعدة بطريقة مهذبة	3.51	1.47	6	متوسط
30	يتحدث احمد بجمل مفهومة ومعبرة	3.42	1.49	7	متوسط
23	يحب احمد الجلوس في المقعد الامامي في الصف	3.38	1.61	8	متوسط
38	ادافع عن احمد اذا اعتديّ عليه جسدياً	3.34	1.51	9	متوسط
19	يتحدّث احمد بصوت مرتفع ومسموع	3.29	1.50	10	متوسط
	المتوسط العام الحسابي	45.40	10.16		متوسط

يتضح من الجدول رقم (13) أن المتوسطات الحسابية لـ (**الجوانب الإنفعالية لذوي الإعاقة من وجهة نظر الطلبة)**، تراوحت ما بين (4.00 و 3.29) ، حيث حاز المحور على متوسط حسابي إجمالي (45.40)، وهو من المستوى المتوسط، وقد حازت الفقرة رقم (7) على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (4.00)، وبانحراف معياري (1.26)، وهو من المستوى المرتفع، وقد نصت الفقرة على (أدافع عن أحمد إذا اعتدى عليه لفظياً) وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (11) بمتوسط حسابي بلغ (3.95) وبانحراف معياري (1.33) وهو من المستوى المرتفع، حيث نصت الفقرة على (يتحدث احمد بطريقة مهذبة).

وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (19) بمتوسط حسابي (3.29) وبانحراف معياري (1.50)، وهو من المستوى المتوسط، حيث نصت الفقرة على (يتحدث احمد بصوت مرتفع ومسموع).

وهذا يفسر أن الجوانب الإنفعالية لذوي الإعاقة كانت متوسطة المستوى من وجهة نظر الطلبة.

7- الخصائص الشخصية لذوي الإعاقة، من وجهة نظر المعلمين

الجدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات الخصائص الشخصية لذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين" مرتبة ترتيباً تنازلياً..

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
20	يظهر الطالب ذو الإعاقة بمظهر وملابس لائقة	3.52	1.07	1	متوسط
24	يحافظ الطالب ذو الإعاقة على نظافته الشخصية	3.46	1.15	2	متوسط
40	يتحدث الطالب ذو الاعاقة من دون أخطاء نطقية (التأتأة، الحذف، الإضافة،...)	3.36	1.18	3	متوسط
8	يقلد الطالب ذو الإعاقة الطلبة العاديين في سلوكياتهم الإيجابية	3.30	1.04	4	متوسط

36	يستخدم الطالب ذو الإعاقة تعابير جسدية مناسبة عندما يتحدث مع الطلبة العاديين (يحرك يديه وهو يتحدث، يهز راسه بالموافقة)	3.28	1.06	5	متوسط
4	يجيد الطالب ذو الإعاقة إسعاد أو إضحاك الطلاب العاديين (عن طريق إلقاء الطرف ، وحركة الجسد ... الخ)	3.02	1.11	7	متوسط
16	يروي الطالب ذو الإعاقة أحاديث تثير إعجاب الطلبة العاديين	3.01	1.08	8	متوسط
28	يمتدح الطالب ذو الإعاقة مساهمات الآخرين وإنجازاتهم	2.93	1.12	9	متوسط
12	يجيد الطالب ذو الإعاقة عدد من الألعاب (كرة القدم، كرة السلة.....الخ)	2.88	1.25	10	متوسط
32	يستطيع الطالب ذو الإعاقة تغيير موضوع النقاش مع الطلاب العاديين	2.88	1.12	11	متوسط
	المتوسط العام الحسابي	34.82	6.65		متوسط

يتضح من الجدول رقم (14) أنّ المتوسّطات الحسابيّة لـ (**الخصائص الشخصية لذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين**)، تراوحت ما بين (3.52 و 2.88) ، حيث حاز المحور على متوسط حسابي إجمالي (34.82)، وهو من المستوى المتوسط، وقد حازت الفقرة رقم (20) على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (3.52)، وبانحراف معياري (1.07)، وهو من المستوى المتوسط، وقد نصت الفقرة على (يظهر الطالب ذو الإعاقة بمظهر وملابس لائقة) وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (24) بمتوسّط حسابي بلغ (3.46) وبانحراف معياري (1.15) وهو من المستوى المتوسط، حيث نصت الفقرة على (يحافظ الطالب ذو الإعاقة على نظافته الشخصية).

وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (32) بمتوسط حسابي (2.88) وبانحراف معياري (1.12)، وهو من المستوى المتوسط، حيث نصت الفقرة على (يستطيع الطالب ذو الإعاقة تغيير موضوع النقاش مع الطلاب العاديين).

وهذا يفسر أن الخصائص الشخصية لذوي الإعاقة كانت متوسطة المستوى من وجهة نظر المعلمين.

8- الخصائص الشخصية لذوي الإعاقة، من وجهة نظر الطلبة

الجدول (15)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات الخصائص الشخصية لذوي الإعاقة من وجهة نظر الطلبة" مرتبة ترتيباً تنازلياً..

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب	المستوى
20	يرتدي احمد ملابس مدرسية جميلة	3.91	1.38	1	مرتفع
4	أحب أن اتواجد مع احمد في الساحة المدرسية	3.60	1.34	2	متوسط
31	يضحكنا احمد عندما نكون في الساحة المدرسة	3.54	1.43	3	متوسط
35	تفوح من احمد رائحة زكية	3.39	1.44	4	متوسط
39	يحبّ أحمد الجلوس معنا في ساحة المدرسة	3.33	1.52	5	متوسط
27	يتحدث احمد بدون خجل	3.16	1.39	6	متوسط
8	يقلد احمد ما يفعله الطلبة الآخرين	2.95	1.56	7	متوسط
16	يحكي احمد القصص الممتعة	2.92	1.50	8	متوسط
12	يجيد احمد لعب كرة القدم وكرة السلة	2.37	1.41	9	متوسط
	المتوسط العام الحسابي	29.18	7.15		متوسط

يتضح من الجدول رقم (15) أن المتوسطات الحسابية لـ (**الخصائص الشخصية لذوي الإعاقة من وجهة نظر الطلبة**)، تراوحت ما بين (3.91 و 2.37) ، حيث حاز المحور على متوسط حسابي إجمالي (29.18)، وهو من المستوى المتوسط، وقد حازت الفقرة رقم (20) على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (3.91)، وبانحراف معياري (1.38)، وهو من المستوى المرتفع، وقد نصت الفقرة على (يرتدي أحمد ملابس مدرسية جميلة) وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (4) بمتوسط حسابي بلغ (3.60) وبانحراف معياري (1.34) وهو من المستوى المتوسط، حيث نصت الفقرة على (أحب أن أتواجد مع أحمد في الساحة المدرسية).

وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (12) بمتوسط حسابي (2.37) وبانحراف معياري (1.41)، وهو من المستوى المتوسط، حيث نصت الفقرة على (يجيد أحمد لعب كرة القدم وكرة السلة).

وهذا يفسر أن الخصائص الشخصية لذوي الإعاقة كانت متوسطة المستوى من وجهة نظر المعلمين.

السؤال الثاني: هل هناك فروق في مستوى النجاح الإجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العادية تبعاً لمتغير الجنس؟

1- النجاح الإجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العادية تبعاً لمتغير جنس المعلمين.

للإجابة عن السؤال الثاني، تم استخدام اختبار (Independent Sample T-test) للتعرف على الفروق في مستوى النجاح الإجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العادية يعزى لمتغير جنس المعلمين، والجدول (15) يوضح ذلك.

الجدول (16)

اختبار Independent Sample T-test للتعرف على مستوى النجاح الاجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العادية تبعاً لمتغير جنس المعلمين

أبعاد النجاح الاجتماعي	جنس المعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
الصداقة وقبول الأقران العاديين لذوي الإعاقة	**ذكر**	39.04	8.46	105	0.893	**189**	0.373
	أنثى	38.00	7.38	86			
المشاركة	**ذكر**	31.68	6.83	105	1.131	**189**	0.259
	أنثى	30.59	6.27	86			
الجوانب الانفعالية	**ذكر**	34.23	6.34	105	1.173	**189**	0.242
	أنثى	33.22	5.34	86			
الخصائص الشخصية	**ذكر**	35.08	7.16	105	0.582	**189**	0.561
	أنثى	34.51	6.00	86			
النجاح الإجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة ككل	**ذكر**	140.02	24.64	105	1.068	**189**	0.287
	أنثى	136.33	22.70	86			

تظهر نتائج الجدول (16) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى النجاح الاجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العادية تبعاً لجنس المعلمين، حيث بلغت قيمة الإحصائي (ت) (0.893، 1.131، 1.173، 0.582، 1.068) على التوالي وهي قيم غير دالة إحصائياً لمحاور (الصداقة وقبول الأقران العاديين لذوي الإعاقة، والمشاركة، والجوانب الإنفعالية، والخصائص الشخصية، والنجاح الاجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة ككل) باختلاف جنس المعلمين، وهذا يدل على إتفاق في وجهات نظر المعلمين والمعلمات على أن النجاح الاجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس متوسط المستوى، والفروقات في المتوسطات الحسابية إن وجدت لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية.

2- النجاح الاجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العادية تبعاً لمتغير جنس الطلبة.

تم استخدام اختبار (Independent Sample T-test) للتعرف على الفروق في مستوى النجاح الإجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العادية يعزى لمتغير جنس الطلبة، والجدول (17) يوضح ذلك.

الجدول (17)

اختبار Independent Sample T-test للتعرف على مستوى النجاح الاجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العادية تبعاً لمتغير جنس الطلبة

أبعاد النجاح الاجتماعي	جنس الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
الصداقة وقبول الأقران العاديين لذوي الإعاقة	**ذكر**	45.14	11.09	245	-0.561	**499**	0.575
	أنثى	45.65	9.19	256			
المشاركة	**ذكر**	34.80	8.64	245	-0.797	**499**	0.426
	أنثى	35.36	7.15	256			
الجوانب الانفعالية	**ذكر**	36.39	7.51	245	0.508	**499**	0.612
	أنثى	36.05	7.35	256			
الخصائص الشخصية	**ذكر**	28.54	7.43	245	-1.968	**499**	*0.05
	أنثى	29.79	6.83	256			
النجاح الإجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة ككل	**ذكر**	144.87	31.69	245	-0.757	**499**	0.449
	أنثى	146.86	27.03	256			

*دالة عند مستوى (0.05) فأقل

تظهر نتائج الجدول (17) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى النجاح الاجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العادية تبعاً لجنس الطلبة، حيث بلغت قيمة الإحصائي (ت) (-0.561،-0.797، 0.508، -0.757) على التوالي وهي قيم غير دالة إحصائياً لمحاور (الصداقة وقبول الأقران العاديين لذوي الإعاقة، والمشاركة، والجوانب الإنفعالية، والنجاح الاجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة ككل) باختلاف جنس الطلبة، وهذا يدل على إتفاق في وجهات نظر الاقران من غير المعوقين من الذكور والإناث على أن النجاح الإجتماعي للطلبة ذوي الاعاقة المدمجين في المدارس متوسط المستوى، والفروقات في المتوسطات الحسابية إن وجدت لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية.

وتظهر النتائج المبينة في الجدول(16) وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى النجاح الاجتماعي في الخصائص الشخصية للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العادية تبعاً لجنس الطلبة، حيث بلغت قيمة الإحصائي (ت) (1.968-)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل، والفروق كانت لصالح الإناث، وذلك بارتفاع المتوسط الحسابي لهن.

السؤال الثالث: هل هناك فروق في مستوى النجاح الإجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العادية تبعاً لمتغير نوع الإعاقة؟

1- النجاح الاجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العادية تبعاً لمتغير نوع الإعاقة من وجهة نظر المعلمين.

للإجابة عن السؤال الثاني، تم استخدام اختبار التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتعرف على الفروق في مستوى النجاح الإجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العادية يعزى لمتغير نوع الإعاقة من وجهة نظر المعلمين، وفيما يلي عرضاً لهذه النتائج.

الجدول (18)

اختبار التباين الأحادي One Way ANOVA للتعرف على الفروق في مستوى النجاح الإجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العادية يعزى لمتغير نوع الإعاقة من وجهة نظر المعلمين

المصدر		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الصداقة وقبول الأقران العاديين لذوي الإعاقة	بين المجموعات	538.127	8	67.266	1.056	.396
	داخل المجموعات	11588.669	182	63.674		
	المجموع	12126.796	190			
المشاركة	بين المجموعات	395.825	8	49.478	1.146	.334
	داخل المجموعات	7855.389	182	43.161		
	المجموع	8251.215	190			
الجوانب الانفعالية	بين المجموعات	195.956	8	24.494	.691	.699
	داخل المجموعات	6449.364	182	35.436		
	المجموع	6645.319	190			
الخصائص الشخصية	بين المجموعات	651.732	8	81.467	1.910	.061
	داخل المجموعات	7762.215	182	42.650		
	المجموع	8413.948	190			
النجاح الإجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة ككل	بين المجموعات	3858.343	8	482.293	.846	.563
	داخل المجموعات	103747.448	182	570.041		
	المجموع	107605.791	190			

تظهر نتائج الجدول (18) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى النجاح الاجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العادية تبعاً نوع الإعاقة، حيث بلغت قيمة الإحصائي (ف) (1.056، 1.146، 0.691، 1.910، 0.846) على التوالي وهي قيم غير دالة إحصائياً لمحاور (الصداقة وقبول الأقران العاديين لذوي الإعاقة، والمشاركة، والجوانب الإنفعالية، والخصائص الشخصية، والنجاح الاجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة ككل) باختلاف نوع الإعاقة.

2- النجاح الاجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العادية تبعاً لمتغير نوع الإعاقة من وجهة نظر الطلبة.

للإجابة عن السؤال الثاني، تم استخدام اختبار التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتعرف على الفروق في مستوى النجاح الإجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العادية يعزى لمتغير نوع الإعاقة من وجهة نظر الطلبة، وفيما يلي عرضاً لهذه النتائج.

الجدول (19)

اختبار التباين الأحادي One Way ANOVA للتعرف على الفروق في مستوى النجاح الإجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العادية يعزى لمتغير نوع الإعاقة من وجهة نظر الطلبة

المصدر		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الصداقة وقبول الأقران العاديين لذوي الإعاقة	بين المجموعات	873.059	7	124.723	1.212	0.294
	داخل المجموعات	50729.1	493	102.899		
	المجموع	51602.16	500			
المشاركة	بين المجموعات	914.889	7	130.698	2.123	*0.04
	داخل المجموعات	30357.25	493	61.577		
	المجموع	31272.14	500			
الجوانب الانفعالية	بين المجموعات	852.789	7	121.827	2.249	*0.029
	داخل المجموعات	26711.06	493	54.181		
	المجموع	27563.85	500			
الخصائص الشخصية	بين المجموعات	548.815	7	78.402	1.545	0.15

		50.732	493	25011.02	داخل المجموعات	
			500	25559.83	المجموع	
0.089	1.779	1520.047	7	10640.33	بين المجموعات	**النجاح الإجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة ككل**
		854.272	493	421156.2	داخل المجموعات	
			500	431796.5	المجموع	

*دالة عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (19) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النجاح الإجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة (المشاركة، والجوانب الإنفعالية) يعزى لمتغير نوع الإعاقة من وجهة نظر الطلبة، حيث بلغت قيمة الإحصائي (ف) (2.123، 1.545)على التوالي وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل في مستوى النجاح الإجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة ككل يعزى لنوع الإعاقة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) فأقل في مستوى الصداقة وقبول الأقران العاديين لذوي الإعاقة، والخصائص الشخصية يعزى لنوع الإعاقة. وللتعرف إلى مصدر الفروق في النجاح الاجتماعي المتعلق بالمشاركة، والجوانب الإنفعالية كانت لصالح أي فئة من فئات نوع الإعاقة، تم استخدام اختبار LSD للمقارنات البعدية والجدول (20) يوضح هذه النتائج:

الجدول (20) اختبار LSD للمقارنات البعدية للتعرف إلى مصدر الفروق في مستوى النجاح الإجتماعي المتعلق بالمشاركة والجوانب الإنفعالية للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العادية يعزى لمتغير نوع الإعاقة من وجهة نظر الطلبة

			سمعية	بصرية	اضطرابات اللغة والكلام	حركية	توحد	بطيء التعلم	عقلية	صعوبات تعلم
			32.16	35.10	36.19	35.42	34.63	34.26	35.51	38.40
المشاركة	سمعية	32.16	-		*	*			*	*
	بصرية	35.10		-						
	اضطرابات اللغة والكلام	36.19	*		-					
	حركية	35.42	*			-				
	توحد	34.63					-			*
	بطيء التعلم	34.26						-		*
	عقلية	35.51	*						-	
	صعوبات تعلم	38.40	*				*	*		-
			سمعية	**بصرية**	**اضطرابات اللغة والكلام**	**حركية**	**توحد**	**بطيء التعلم**	**عقلية**	**صعوبات تعلم**
			33.74	36.87	35.41	36.69	37.27	34.94	36.47	39.26
الجوانب الإنفعالية	سمعية	33.74	-	*		*	*		*	*
	بصرية	36.87	*	-						
	اضطرابات اللغة والكلام	35.41			-					*
	حركية	36.69	*			-				
	توحد	37.27	*				-			
	بطيء التعلم	34.94						-		*
	عقلية	36.47	*						-	
	صعوبات تعلم	39.26	*		*			*		-

يتضح من الجدول (20) أن كان مصدر الفروق في النجاح الاجتماعي المتعلق بالمشاركة لصالح الإعاقة صعوبات التعلم، فاضطرابات اللغة والكلام فالإعاقة العقلية، فالإعاقة الحركية.
وتظهر النتائج أن كان مصدر الفروق في النجاح الاجتماعي المتعلق بالجوانب الانفعالية لصالح الإعاقة صعوبات التعلم، فالتوحد، فالإعاقة البصرية، فالحركية فالإعاقة العقلية.

السؤال الرابع: ما هي أهم الأسباب التي تؤدي الى نجاح برنامج دمج الطالب ذو الاعاقة وأهم الاسباب التي تؤدي الى فشل برنامج دمج الطالب ذو الاعاقة في المدارس العادية من وجهة نظر معلميهم؟

أسباب نجاح برنامج الدمج

للتعرّف على أسباب نجاح برنامج الدّمج، تمّ استخراج التّكرارات والنّسب المئويّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة (المعلّمين) والمبيّنة في الجدول (20) الآتي:

الجدول(21) التكرارات والنسب المئوية للتعرف على أسباب نجاح برنامج دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع الطلبة العاديين

السبب في نجاح برنامج الدمج	التكرار	النسبة المئوية
إستقلالية الطالب ذو الإعاقة واعتماده على نفسه	86	14.5
الاختيار السليم للطلبة الذين سيستفيدون من برنامج الدمج أكاديمياً واجتماعياً	63	10.5
عمل برامج تعليمية خاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	112	18.8
الدعم المادي الكافي	62	10.5
وجود معلم شدو يرافق الطالب ذو الاعاقة داخل المدرسة	23	4.0
عمل ورشات توعية للمعلمين والطبة العاديين واهاليهم عن فئات التربية الخاصة	115	19.4
توفير تسهيلات عمرانية	132	22.3
المجموع	**593**	**100.0**

يتّضح من الجدول (21) أنّ ما نسبته (14.5%) من استجابات أفراد عيّنة الدّراسة، حدّدت بأنّ إستقلاليّة الطّالب ذو الإعاقة واعتماده على نفسه، هو سبب من أسباب نجاح برنامج دمج الطّلبة ذوي الإعاقة مع الطّلبة العاديّين، وأنّ ما نسبته (10.5%) من استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حدّدت بأنّ الاختيار السّليم للطّلبة الذين سيستفيدون من برنامج الدّمج أكاديميّاً واجتماعيّاً هو السّبب، وأنّ ما نسبته (18.8%) من استجابات أفراد عيّنة الدّراسة أجمعت على أنّ السّبب هو عمل برامج تعليميّة خاصة بالطّلبة ذوي الإحتياجات الخاصّة، وأنّ ما نسبته (10.5%) من استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حدّدت بأنّ سبب نجاح برنامج الدّمج هو الدّعم المادّي الكافي، وأن ما نسبته (4%) أجابت بأنّ سبب نجاح برنامج الدّمج هو وجود معلّم شدو يرافق الطّالب ذو الإعاقة داخل المدرسة، وما نسبته (19.4%) من استجابات أفراد عيّنة الدّراسة أجمعت على أنّ سبب نجاح برنامج الدّمج هو عمل ورشات توعية للمعلّمين والطّلبة العاديّين وأهاليهم عن فئات التّربية الخاصّة، وأعلى هذه الاستجابات كانت للسّبب الذي يتمخّض في توفير تسهيلات عمرانيّة وبنسبة بلغت (22.3%).

أسباب فشل برنامج الدمج

للتعرّف على أسباب فشل برنامج الدّمج، تمّ استخراج التّكرارات والنّسب المئوية لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة (المعلّمين) والمبيّنة في الجدول (22) الآتي:

الجدول(22) التكرارات والنسب المئوية للتعرف إلى أسباب فشل برنامج دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع الطلبة العاديين

السبب في فشل برنامج الدمج	التكرار	النسبة المئوية
عدم استقلالية الطالب وعدم قدرته الاعتماد على نفسه	66	10.3
وجود اكثر من طالب ذو اعاقة في الصف الدراسي	18	3.0
الاختيار الخاطئ للطلاب ذو الاعاقة الذين يطبق عليهم برنامج الدمج	60	9.4
الفجوة في المنهاج بين الطالب ذو الاعاقة واقرانه	94	14.6
نقص الدعم المادي	76	11.8

3.5	23	عدم وجود معلم مساعد يرافق الطالب ذو الاعاقة داخل المدرسة
25.2	162	رفض برنامج الدمج من قبل المعلمين والطلبة العاديين واهاليهم
22.2	143	عدم توفير التسهيلات العمرانية
100.0	**642**	المجموع

يتّضح من الجدول (22) أنّ أسباب فشل برنامج دمج الطّلبة ذوي الإعاقة مع الطّلبة العاديّين تعدّدت، فقد حصل السّبب الأوّل لفشل برنامج دمج الطّلبة والمتعلّق بعدم استقلاليّة الطّالب وعدم قدرته الإعتماد على نفسه بنسبة مئويّة بلغت (10.3%) من استجابات أفراد عيّنة الدّراسة، وما نسبته (3%) من الإستجابات كانت تفسّر الفشل بسبب وجود أكثر من طالب ذي إعاقة في الصّف الدّراسي، وما نسبته (9.4%) من الإستجابات كانت تفسّر الفشل للإختيار الخاطئ للطلاّب ذوي الإعاقة الّذين يطبّق عليهم برنامج الدّمج، وما نسبته (14.6%) من استجابات أفراد عيّنة الدّراسة علّقت الفشل على الفجوة في المنهاج بين الطّالب ذو الإعاقة وأقرانه، وما نسبته (11.8%) من استجابات أفراد عيّنة الدّراسة علّقت الفشل على نقص الدّعم المادّي، وما نسبته (3.5%) من استجابات أفراد عيّنة الدّراسة يعزّون سبب الفشل إلى عدم وجود معلّم شدو يرافق الطّالب ذو الإعاقة داخل المدرسة، وجاء سبب الفشل المتعلّق برفض برنامج الدّمج من قبل المعلّمين والطّلبة العاديّين وأهاليهم بأعلى نسبة استجابة حيث حاز على (25.2%) من استجابات أفراد عيّنة الدّراسة، وما نسبته (22.2%) يعزّون سبب الفشل إلى عدم توفير التّسهيلات العمرانيّة.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدّراسة والتّوصيات

يتضمّن هذا الفصل عرضاً لمناقشة النّتائج الّتي توصّلت إليها هذه الدّراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها، وعلى النّحو الآتي:

هدفت الدّراسة الحالية التعرّف على مستوى النّجاح الإجتماعي للطّلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العاديّة من وجهة نظر معلّميهم وأقرانهم من غير المعوّقين، وكذلك دراسة الفروق في مستوى هذا النّجاح تبعا لمتغيّرات الجنس، ونوع الإعاقة ومعرفة أهمّ الأسباب التي تؤدّي إلى نجاح أو فشل برنامج الدّمج الإجتماعي، ويتضمّن هذا الفصل عرضاً لمناقشة النّتائج التي توصّلت إليها هذه الدّراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها، وعلى النّحو الآتي:

مناقشة النّتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى النجاح الإجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العادية من وجهة نظر معلميهم وأقرانهم من غير المعوقين؟

1-مستوى النجاح الإجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العادية من وجهة نظر معلميهم

أظهرت النتائج أن مستوى النجاح الاجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العادية من وجهة نظر معلميهم كان متوسطاً، وقد جاءت جميع أبعاد النجاح الإجتماعي لذوي الإعاقة المدمجين متوسطة المستوى من وجهة نظر الأقرن، حيث جاء بعد الصداقة وقبول الأقران في أعلى متوسط وهو من المستوى المتوسط، وجاء بعد المشاركة بالمرتبة الثانية وهو من المستوى المتوسط، وجاء بعد الجوانب الإنفعالية في المرتبة الثالثة وهو من المستوى المتوسط، وجاء بعد الخصائص الشخصية في المرتبة الرابعة وهو ايضاً من المستوى المتوسط. الامر الذي يعكس تفاعلاً إيجابياً متوسطاً للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين

وقد تعزى هذه النتيجة الى العديد من العوامل يأتي في مقدمتها أن معلمي الطلاب ذوي الاعاقة قد تم تعليمهم في نفس الكليات أو الجامعات وبلغت أدق بنفس السياسة التعليمية، وان المعلمين يتعاملون مع الطالب ذو الاعاقة من منظور انساني ووازع ديني بمختلف الفئة التي ينتمي اليها

الطالب ذو الاعاقة، ومن جهة اخرى فإن اغلب المعلمين داخل الصف العادي ليس لديهم المعرفة الكافية حول قدرات الطلاب ذوي الاعاقة المدمجين داخل المدرسة وبالتّالي تقل توقعات المعلمين عن الطالب ذو الإعاقة، وأن إهتمام المعلمين ينصب دائماً للطلبة العاديين وخصوصاً الطلاب المتفوقين منهم، لأن الطلاب العاديين وخاصة المتفوقين منهم، يزودون المعلّم بالتغذية الراجعة عن طريقته التدريسية داخل الصف العادي، ويكونوا مصدر تعزيز للمعلم، بعكس الطالب ذو الاعاقة الذي يحتاج لجهد مضاعف من قبل المعلم ويحتاج لوقت اطول في عملية التدريس، وهذا الوقت لا يملكه معلمي الطلبة ذوي الاعاقة حيث يتطلب من المعلمين ايضاً استخدام استراتيجيات تربوية خاصة مع الطالب ذو الاعاقة،

كما أن استخدام المعلمين للسجلات الخاصة بذوي الاعاقة يزيد ايضاً من العبء على المعلم ويقوم ايضاً بزيادة المهام المطلوبة منه، مما يؤدي الى تدني مستوى قبول المعلم للطالب ذو الاعاقة بدرجة متوسطة، وتعزى هذه النتيجة ايضاً الى الصعوبة التي يواجهها المعلمون في التعامل مع الطلبة ذوي الاعاقة بسبب عدم اتباع اغلب فئات الطلبة ذوي الاعاقة لقوانين المدرسة وتعليمات المعلم داخل الغرفة الصفية، ويضاف الى ذلك قلة الخبرة العملية لمعلم الصف في التعامل مع الطالب ذو الاعاقة.

وكل هذا يؤثر في اتجاهات المعلمين للطلاب ذوي الاعاقة المدمجين في المدرسة العادية بدرجة ايجابية متوسطة، وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة (بطاينة، 2015) التي أشارت الى أن المعلمين كانت لديهم اتجاهات ايجابية نحو دمج الطلاب ذوي الاعاقة في المدارس الحكومية، واتفقت أيضاً مع دراسة (Dukmak,2013) التي كشفت أنّ آراء المعلّمين كانت لديهم اتجاهات إيجابيّة نحو دمج الطّالب ذو الإعاقة في المدرسة العاديّة في دولة الإمارات العربيّة المتّحدة واتفقت ايضاً مع دراسة (الصمادي،2007) التي اشارت نتائجها إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الاعاقة في الصف العادي، واتفقت ايضاً مع دراسة (مسعود، 2002) والتي اشارت نتائجها الى اتفاق كل من المدراء ومعلمي التربية الخاصة ومعلمي المدارس العادية على وجود تأثير إيجابي لبرامج الدمج وكانت اتجاهاتهم ايجابية، واتفقت ايضا مع دراسة (الهنيني، 1989) والتي خرجت بان اتجاهات مديري ومعلمي المدارس الحكومية نحو دمج الطّلبة المعاقين حركيّا في المدارس العادية كانت ايجابية،

واتفقت أيضاً مع دراسة (الخطيب، 2006) حيث اظهرت نتائجها ان التفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي الصعوبات التعلمية مع الطلبة العاديين إيجابي بدرجة متوسّطة واتفقت ايضاً مع

دراسة (Al- Abd uljubar.1996) واظهرت النتائج ان اتجاهات المعلمين إيجابية نحو الدمج العام خصوصا للمعاقين جسمياً، واتفقت مع دراسة (Beyer,2002) وأظهرت النتائج إتجاهاً إيجابيّاً نحو فكرة الدمج من قبل المدرسين العاديين، واتفقت ايضاً مع دراسة (Dupoux, et al.2005) حيث اظهرت الدراسة نتائج ايجابية من قبل المعلمين حول دمج الطلاب ذوي الاعاقة في الولايات المتحدة الامريكية، وفي دراسة (حبايب، 2005) جاءت نتيجة دراسته متفقة مع هذه الدراسة حيث اظهرت النتائج وجود اتجاهات ايجابية متوسطة نحو دمج الطلاب ذوي الاعاقة، واتفقت النتائج مع دراسة (أبو إسحاق، 2005) وكانت نتائج الدراسة ان اتجاهات معلّمي المدارس الإبتدائيّة متوسطة الايجابية نحو دمج الطلاب ذوي الاعاقة، واتفقت ايضاً مع دراسة (Hwang& Yoon-Suk,2011) حيث اظهرت النتائج أن معلمين التعليم العام في كوريا كان لديهم تقبل للطلبة المدمجين بصورة متوسطة الايجابية، وفي دراسة (Leyser&Kapper,1994) اظهرت ان اتجاهات المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية ايجابية ويليها معلمين المدارس في المانيا، واتفقت ايضاً مع دراسة (Anke&Sip&Minnaert,2009) حيث اظهرت النتائج ان اتجاهات المعلمين كانت ايجابية بصورة متوسطة، واتفقت هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة دمرث (Demerth,1994) التي أشارت نتائجها الى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم اندمجوا مع الطلبة العاديين ضمن مجموعات الرفاق، كما ان تفاعلاتهم الاجتماعية مع رفاقهم العاديين كانت إيجابية.

وبصورة عامة اتفقت نتائج هذه الدراسات مع الدراسة الحالية بسبب تشابه طريقة القياس المستخدمة في الدّراسات وقرب حجم العيّنات في الدّراسات السّابقة مع هذه الدّراسة وتشابه ظروف المعلّمين والمعلّمات داخل المدارس العاديّة التي يتمّ بها الدّمج بشكل عام.

في حين أختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج معظم الدراسات السابقة التي أشارت إلى تدني الكفاءة الاجتماعية والقبول الاجتماعي مثل دراسة (لصمادي،2012) التي اظهرت نتائجها ان اتجاهات المعلمين سلبية نحو دمج الطّلبة المعاقين حركياً مع الطّلبة العاديّين في حصّة التّربية الرّياضية، واختلفت مع دراسة (Anati,2012) وكشفت عدم رضا المعلّمين عن دمج الطلاّب ذوي الإعاقة في المدارس العاديّة، واختلفت أيضاً مع دراسة (أبو الفتوح،2011) حيث أظهرت النّتائج وجود اتّجاهات سلبيّة نحو دمج طلاّب التوحّد، واختلفت مع دراسة (عمايرة، 2003) والتي أشارت نتائجها أنّ اتّجاهات طلبة كليّة التّربية الرياضيّة بصفة عامّة تتّسم بالسلبيّة،

واختلفت مع دراسة (Hepler,1998) التي أظهرت اِتّجاهات سلبيّة نحو دمج الطلاّب ذوي صعوبات التعلّم.

وبشكل عام اِختلفت نتائج هذه الدّراسات مع الدّراسة الحاليّة بسبب الفرق في الفترة التي طبّقت فيها استراتيجيّة الدّمج، حيث زاد الإهتمام في الآونة الأخيرة باستراتيجيّة الدّمج وأصبحت تلقى اهتماما كبيرا من قبل المؤسّسات التّربوية، والحرص على توفير متطلّبات الدّمج النّاجح من حيث تبنى سياسات وإجراءات تسمح لكل الطلاّب بالمشاركة الكاملة في الأنشطة والإستفادة من الخدمات داخل المدرسة العاديّة، وتوفير الدّعم المادي والمعنوي للطلاّب ذوي الإعاقة، وأسرهم.

الجزء الثّاني – من وجهة نظر الأقران من غير المعوّقين:

أظهرت نتائج التّحليل أنّ مستوى النّجاح الإجتماعي للطّلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العاديّة من وجهة نظر الأقران كان متوسّطاً، وجاءت جميع أبعاد النّجاح الإجتماعي لذوي الإعاقة المدمجين متوسّطة المستوى من وجهة نظر الأقران، حيث جاء بعد الصداقة وقبول الأقران في أعلى متوسّط وهو من المستوى المتوسّط، وجاء بعد المشاركة بالمرتبة الثّانية وهو من المستوى المتوسّط، وجاء بعد الجوانب الإنفعاليّة في المرتبة الثّالثة وهو من المستوى المتوسّط، وجاء بعد الخصائص الشخصيّة في المرتبة الرّابعة وهوأيضا من المستوى المتوسّط. الأمر الذي يعكس تفاعلاً إيجابيّاً متوسّطاً للطّلبة ذوي الإعاقة في المدارس العاديّة من وجهة نظر الأقران من غير المعوّقين .

وقد تعزى هذه النّتيجة إلى أنّ الطلاّب العاديّين يفضّلون الإختلاط في المدرسة مع الطّالب الذي يجاريهم في الدّراسة وفي اللّعب في السّاحة المدرسيّة، ومن المعروف أنّ الطلاّب ذوي الإعاقة مع اختلاف فئاتهم هم في الأغلب لا يقدرون على مجاراة الطلاّب العاديّين من النّاحية الأكاديميّة والجسديّة، وهذا يؤثّر بشكل مباشر على قبول الطلاّب العاديّين للطّالب ذو الإعاقة المدمج في المدرسة العاديّة، وقد حصل الطّالب ذو الإعاقة على الدّعم العاطفي الذي يحقق له النّجاح الإجتماعي والقبول من الأقران العاديّين بدرجة متوسّطة، وهذه نتيجة منطقيّة حيث أنّ الأقران العاديّين يعاملون الطّالب ذو الإعاقة من منطلق ديني، ومن جهة أخرى فإنّ الطلاّب العاديّين يتقرّبون من الطّالب الفكاهي الذي يضفي روحاً من المرح ويقوم بسرد القصص المضحكة ،وهذه الخصائص موجود لدى أغلب فئات الطلاب ذوي الإعاقة داخل عيّنة الدّراسة ممّا يساعد في قبول الطلاّب العاديّين للطّالب ذو الإعاقة بدرجة إيجابيّة متوسّطة، وتؤدّي برامج تهيئة

الطلاّب التي تقوم بإعدادها وزارة التّربية والتّعليم لتهيئة الطلاّب العاديّين لقبول الطّالب ذو الإعاقة تؤدّي دوراً مهمّاً في تعديل اتّجاهاتهم من السلبيّة إلى الايجابيّة في تقبّل الطّالب ذو الإعاقة المدمج داخل المدرسة العاديّة،

وأنّ عمليّة دمج الطّالب ذو الإعاقة مع أقرانه العاديّين هي عمليّة صعبة ومليئة بالتحديّات، تتّسم بالإختلاف والتّباين وذلك لظروف الإعاقة وطبيعتها فإنّ المظهر الخارجي للطّالب ذو الإعاقة يؤثّر بدرجة كبيرة على قبول الطلاّب العاديّين زميلهم الطّالب ذو الإعاقة، ولا يخفى علينا أنّ أغلب الطلاّب ذوي الإعاقة المدمجين داخل المدرسة العاديّة تكون لديهم خصائص جسديّة خاصّة مثل الإعاقة البصريّة والحركيّة وغيرها من باقي فئات الطلاّب ذوي الإعاقة المدمجين وتؤدّي إلى قبول الطلاّب العاديّين لهم بشكل متوسّط.

وهذه النّتيجة اتّفقت مع دراسة ما جاءت به دراسة دمرث (Demerth,1994) التي أشارت نتائجها إلى أنّ الطلبة ذوي صعوبات التعلّم اندمجوا مع الطّلبة العاديّين ضمن مجموعات الرّفاق، كما أنّ تفاعلاتهم الإجتماعية مع رفاقهم العاديّين كانت إيجابيّة، واتّفقت مع دراسة (بطاينة، 2015) التي أشارت إلى أنّ المعلّمين كانت لديهم اتّجاهات ايجابيّة نحو دمج الطلاّب ذوي الإعاقة في المدارس الحكوميّة، واتّفقت أيضاً مع دراسة (Dukmak,2013) التي كشفت أنّ آراء المعلّمين كانت لديها اتجاهات إيجابيّة نحو دمج الطّالب ذو الإعاقة في المدرسة العاديّة في دولة الإمارات العربيّة المتّحدة واتّفقت أيضاً مع دراسة (الصمادي،2007) التي اشارت نتائجها إلى وجود اتّجاهات إيجابيّة لدى المعلّمين نحو دمج الطلاّب ذوي الإعاقة في الصّف العادي.

واتّفقت أيضاً مع دراسة (مسعود، 2002) والتي أشارت نتائجها إلى اتّفاق كل من المدراء ومعلّمي التربية الخاصّة ومعلّمي المدارس العاديّة على وجود تأثير إيجابي لبرامج الدّمج وكانت اتّجاهاتهم ايجابيّة، واتّفقت أيضا مع دراسة (الهنيني، 1989) والتي خرجت بأنّ اتّجاهات مديري ومعلّمي المدارس الحكوميّة نحو دمج الطّلبة المعاقين حركيّا في المدارس العاديّة كانت ايجابيّة، واتّفقت مع دراسة (الخطيب، 2006) حيث أظهرت نتائجها أنّ التّفاعل الإجتماعي للطّلبة ذوي الصعوبات التعلميّة مع الطلبة العاديّين ايجابي بدرجة متوسّطة واتّفقت أيضاً مع دراسة (Al- Abd uljubar.1996) وأظهرت النّتائج أنّ اتّجاهات المعلّمين إيجابيّة نحو الدّمج العام خصوصا للمعاقين جسمياً، واتّفقت مع دراسة (Beyer,2002) وأظهرت النّتائج إتّجاهاً ايجابيّاً نحو فكرة الدّمج من قبل المدرّسين العاديّين، واتّفقت أيضاً مع دراسة (Dupoux, et

al.2005) حيث أظهرت الدّراسة نتائج ايجابيّة من قبل المعلّمين حول دمج الطلاّب ذوي الإعاقة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، وفي دراسة (حبايب، 2005) جاءت نتيجة دراسته متّفقة مع هذه الدّراسة حيث أظهرت النّتائج وجود اتّجاهات ايجابيّة متوسّطة نحو دمج الطلاّب ذوي الإعاقة، واتّفقت النّتائج مع دراسة (أبو إسحاق، 2005) وكانت نتائج الدّراسة أنّ اتّجاهات معلّمي المدارس الإبتدائيّة متوسّطة الإيجابيّة نحو دمج الطلاّب ذوي الإعاقة، واتّفقت أيضاً مع دراسة (Hwang& Yoon-Suk,2011) حيث أظهرت النّتائج أنّ معلّمين التّعليم العام في كوريا كان لديهم تقبّل للطّلبة المدمجين بصورة متوسّطة الإيجابيّة، وفي دراسة (Leyser&Kapper,1994) أظهرت أنّ اتّجاهات المعلّمين في الولايات المتّحدة الأمريكيّة ايجابيّة ويليها معلّمين المدارس في ألمانيا، واتّفقت أيضاً مع دراسة (Anke&Sip&Minnaert,2009) حيث أظهرت النّتائج أنّ اتّجاهات المعلّمين كانت ايجابيّة بصورة متوسّطة.

وبصورة عامّة اتّفقت نتائج هذه الدّراسات مع الدّراسة الحاليّة بسبب تشابه طريقة القياس المستخدمة في الدّراسات وقرب حجم العيّنات في الدّراسات السّابقة مع هذه الدّراسة وتشابه ظروف المعلّمين والمعلّمات داخل مدارس العاديّة التي يتم بها الدّمج بشكل عام.

في حين أختلفت نتائج هذه الدّراسة مع نتائج معظم الدّراسات السّابقة التي أشارت إلى تدنّي الكفاءة الإجتماعيّة والقبول الإجتماعي مثل دراسة (لصمادي،2012) التي أظهرت نتائجها أنّ اتّجاهات المعلّمين سلبيّة نحو دمج الطّلبة المعاقين حركيّاً مع الطلبة العاديّين في حصّة التّربية الرياضيّة، واختلفت مع دراسة (Anati,2012) وكشفت عدم رضا المعلّمين عن دمج الطلاّب ذوي الإعاقة في المدارس العاديّة، وإختلفت أيضاً مع دراسة (أبو الفتوح،2011) حيث أظهرت النّتائج وجود اتّجاهات سلبيّة نحو دمج طلاّب التوحّد، واختلفت مع دراسة (عمايرة، 2003) والتي أشارت نتائجها أنّ اتّجاهات طلبة كليّة التّربية الرياضيّة بصفة عامّة تتّسم بالسلبيّة، واختلفت مع دراسة (Hepler,1998) التي أظهرت اتجاهات سلبيّة نحو دمج الطلاّب ذوي صعوبات التعلّم.

وبشكل عام إختلفت نتائج هذه الدّراسات مع الدّراسة الحاليّة الفرق في الفترة التي طبّقت فيها إستراتيجية الدّمج، حيث زاد الاهتمام في الآونة الأخيرة بإستراتيجية الدمج وأصبحت تلقى اهتماما كبيرا من قبل المؤسّسات التربويّة، والحرص على توفير متطلّبات الدّمج النّاجح من حيث تبنى سياسات وإجراءات تسمح لكل الطلاّب بالمشاركة الكاملة في الأنشطة والاستفادة من

الخدمات داخل المدرسة العاديّة، والتّخطيط المسبق للدّمج الشّامل، وتحديد أهدافه، والفئات التي سيشملها ونوع الدّمج الذي سيتمّ، والإختيار الملائم للمدرسة التي سيتمّ فيها الدمج، والتهيئة المسبقة لجميع العاملين في المدرسة، وللطلاّب العاديّين، وأولياء الأمور قبل البدء بعمليّة الدّمج، وذلك يساعد في إزالة الفروق في التكيّف النّفسي الإجتماعي بين الطّلبة المدمجين وغير المدمجين.

مناقشة نتائج السّؤال الثّاني: هل هناك فروق في مستوى النّجاح الإجتماعي للطّلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العاديّة تبعاً لمتغيّر الجنس؟

– الجزء الأوّل – من جهة المعلّمين:

أظهرت نتائج التّحليل عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً في مستوى النّجاح الإجتماعي تبعاً لجنس المعلّمين، على المحاور التّالية (الصداقة وقبول الأقران العاديّين لذوي الإعاقة، المشاركة، الجوانب الإنفعاليّة، الخصائص الشخصيّة، والنّجاح الاجتماعي للطّلبة المدمجين من ذوي الإعاقة ككل) وهذا يدلّ على إتّفاق في وجهات نظر المعلّمين والمعلّمات على أنّ النّجاح الاجتماعي للطّلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العاديّة بالمستوى المتوسّط.

وقد تعزى هذه النّتيجة إلى تواجد المعلّمين ذكورا وإناثا في تعليم جامعي يتبع نسقاً موحّداً، ومجتمع يقدّم لهم جميعا المعلومات والبرامج نفسها دون تمييز، فإنّ ذلك سوف يولد لديهم اتّجاهات متقاربة إلى حدّ ما، وأنّ الإتّفاق في وجهات النّظر من قبل معلّمي مدارس الذّكور والإناث من نظرة ايجابيّة متوسّطة المستوى فإدراك المعلّم لا يختلف عن إدراك المعلّمة في النّجاح الاجتماعي للطلبة من ذوي الإعاقة في المدارس العاديّة، فالمعلّمة تقدّر والمعلم يقدّر مستوى النّجاح الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة والموضوع غير خاضع للمجاملة أو لرفع مستوى النّجاح الاجتماعي معنويّاً أمام الطّلبة العاديّين فالموضوع هوأمر واقع ظاهر حيث أنّ القبول والتّفاعل الإجتماعي يتطلّب نفس المهارات من المعلّم والمعلّمة.

وقد تعزى هذه النّتيجة أيضاً إلى أنّ أسلوب التّنشئة الإجتماعيّة والتّربية التي يتبعها المعلّمين، فلا يوجد طبيعة ذكوريّة قائمة بذاتها ولا طبيعة أنثويّة قائمة بذاتها إنّما الأمر مردة لثقافة المجتمع الأردني بما ينطوي عليه من أسلوب التّربية وعدم الإزدواجيّة في طريقة المعاملة أو التّفرقة ، وهو ما يؤكّد أن سلوك المعلّم والمعلّمة في الغالب نتاجا ثقافيّاً واجتماعيّاً وليس نتاجاً بيولوجيّاً.

وتتّفق هذه النّتيجة مع دراسة (شنيكات، 2013) حيث أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائيّة على متغيّر الجنس في مستوى قبول المعاقين بصرياً والتّفاعل الإجتماعي معهم وتتّفق أيضاً مع دراسة (أبو الفتوح،2011) أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتّجاهات معلّمي المدارس الإبتدائيّة نحو دمج أطفال التوحّد مع أقرانهم في المدارس العاديّة تعزى لمتغيّر الجنس، واتّفقت أيضاً مع دراسة (الخطيب،2006) حيث بيّنت النّتائج عدم وجود فروق في التّفاعل الإجتماعي للطّلبة ذوي الصعوبات التعلميّة مع الطلاّب العاديّين في المدارس العاديّة تبعًا لمتغيّرات الجنس، وأيضاً دراسة (عمايرة،2003) أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في اتجاهات معلّمي التّربية الرياضيّة نحو دمج الطلاّب ذوي الإعاقة في درس التربية الرياضيّة تعزى لمتغيّر الجنس.

واتّفقت النّتائج أيضاً مع دراسة (حبايب، 2005) التي خرجت نتائجها بعدم وجود فروق في اتّجاهات مديري المدارس والمعلّمين نحو دمج الطلاّب ذوي الإعاقة الحركيّة والسمعيّة والبصريّةا في المدارس العاديـة تعزى لمتغيّر الجنس، ومع دراسة (أبو إسحاق، 2005) اتّفقت النّتائج حيث أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتّجاهات معلّمي المدارس الإبتدائيّة نحو دمج المعاقين حركيّاً في المدارس العاديّة تعزى لمتغيّر الجنس، واتّفقت أيضاً مع دراسة (الحطاب،2015) حيث أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيّر الجنس، واتّفقت نتائج الدّراسات السّابقة مع هذه الدراسة بسبب تشابه طريقة القياس المستخدمة في الدّراسات السّابقة وهذه الدّراسة وتشابه ظروف المعلّمين والمعلّمات داخل المدارس العاديّة التي يتمّ بها الدّمج بشكل عام.

في حين اختلفت هذه النّتيجة مع نتائج معظم الدّراسات السّابقة التي أشارت إلى وجود فروق في تقبّل الطّالب ذو الإعاقة تعزى لمتغيّر الجنس مثل دراسة (بطاينة، 2015) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق في اتّجاهات معلّمي المدارس الحكوميّة في شمال المملكة العربيّة السعوديّة نحو دمج الأطفال المعاقين حركيّاً تعزى لمتغيّر الجنس لصالح الذّكور، واختلفت مع دراسة (لصمادي،2012) حيث أظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتّجاهات معلّمين التّربية البدنيّة نحو دمج الطّلبة المعاقين حركياً في حصة التّربية البدنيّة لصالح الإناث، واختلفت أيضاً مع دراسة (Alghazo&Naggar, 2004) وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قبول المعلّمين للطّلبة المدمجين تبعاً لمتغيّر الجنس ولصالح الإناث، واختلفت في دراسة (Al- Abd uljubar.1996) حيث أظهرت النّتائج وجود فروق في

اتجاهات المعلّمين والإداريّين نحو دمج الطلاّب ذوي الإعاقة تبعاً لمتغيّر الجنس ولصالح الإناث،

وبشكل عام اختلفت نتائج الدّراسات السّابقة مع هذه الدّراسة بسبب اختلاف خصائص العيّنة من دراسة لأخرى، والمدّة الزمنيّة التي يمضيها الطّالب ذو الإعاقة في الصّف العادي مع أقرانه من غير المعوّقين. ففي حين يمضي أفراد عيّنة الدّراسة الحالية معظم وقتهم في الصفوف العاديّة بين أقرانهم العاديّين باستثناء الوقت الذي يمضونه في غرفة المصادر لتلقّي الخدمات التربويّة الخاصّة بهم، نجدهم في دراسات سابقة يمضون معظم وقتهم في الصّفوف الخاصّة بهم، مما يقلّل من فرص التّفاعل الإجتماعي مع الأقران العاديّين، ويجعلهم أكثر رفضًا من قبل هؤلاء الأقران.

– الجزء الثّاني – من جهة الأقران:

أظهرت نتائج التّحليل عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً في مستوى النّجاح الإجتماعي تبعاً لجنس الأقران ،على المحاور التّالية (الصداقة وقبول الأقران العاديّين لذوي الإعاقة، والمشاركة، والجوانب الإنفعاليّة، والنّجاح الاجتماعي للطّلبة المدمجين من ذوي الإعاقة ككل) وهذا يدلّ على إتّفاق في وجهات نظر الأقران من غير المعوّقين من الذّكور والإناث على أنّ النّجاح الإجتماعي للطلاّب ذوي الإعاقة المدمجين في المدارس متوسّط المستوى، في تلك المحاور، وقد أظهرت النّتائج وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى النّجاح الإجتماعي في "الخصائص الشخصيّة" للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العاديّة تبعاً لجنس الطّلبة، وكانت الفروق لصالح الإناث

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنّ النّمو الإجتماعي- بشكل عام- لدى الإناث أسرع من النّمو الإجتماعي لدى الذّكور، كما أنّ الإناث يتفوّقن عن الذّكور في النّمو اللّغوي الذي يلعب دورًا هامًّا في التّفاعل الإجتماعي، وأنّ الإناث أكثر إيجابيّة نحو الطلاّب ذوي الإعاقة حيث أنّ الإناث أكثر شفقة ورحمة واهتماما بذوي الإعاقة، وإضافة إلى ذلك فإنّ الإناث بطبيعتهم أكثر التزاما وحرصا على الخضوع لأنظمة وتعاليم المدرسة ولأنّ الإناث يميلون إلى الإتّزان وإظهار الطّاعة بشكل عام والإناث يخضعون للعادات والتّقاليد بشكل أكبر من الذّكور.

وهذا ما تتّفق عليه دراسة (لصمادي،2012) حيث أظهرت النّتائج وجود فروق في اتّجاهات معلّمين التّربية البدنيّة نحو دمج الطّلبة المعاقين حركيّاً في حصّة التّربية البدنيّة لصالح الإناث، واتّفقت أيضاً مع دراسة (Alghazo&Naggar, 2004) حيث أظهرت النّتائج وجود فروق

ذات دلالة إحصائيّة في قبول المعلّمين للطّلبة المدمجين تبعاً لمتغيّر الجنس ولصالح الإناث، واتّفقت مع دراسة (بطاينة، 2015) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في اتّجاهات معلّمي المدارس الحكوميّة في شمال المملكة العربيّة السعوديّة نحو دمج الطلاّب ذوي الإعاقة حركيّاً تعزى لمتغيّر الجنس، واتّفقت أيضاً مع دراسة (Al- Abd uljubar.1996) حيث أظهرت النّتائج وجود فروق في اتّجاهات المعلّمين والإداريّين نحو دمج الطلاّب ذوي الإعاقة تبعاً لمتغيّر الجنس ولصالح الإناث.

في حين اختلفت هذه النّتيجة مع نتائج معظم الدّراسات السّابقة التي أشارت إلى عدم وجود فروق في تقبّل الطّالب ذو الإعاقة تعزى لمتغيّر الجنس مثل دراسة (شنيكات، 2013) حيث أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائيّة على متغيّر الجنس في مستوى قبول المعاقين بصرياً والتّفاعل الإجتماعي معهم وتختلف أيضاً مع دراسة (أبو الفتوح،2011) حيث أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتّجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو دمج أطفال التوحّد مع أقرانهم في المدارس العاديّة تعزى لمتغيّر الجنس.

واختلفت أيضاً مع دراسة (الخطيب،2006) حيث بينت النتائج عدم وجود فروق في التفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي الصعوبات التعلّمية مع الطلاّب العاديّين في المدارس العاديّة تبعًا لمتغيّرات الجنس، وأيضاً دراسة (عمايرة،2003) أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتّجاهات معلّمي التّربية الرياضيّة نحو دمج الطلاّب ذوي الإعاقة في درس التربية الرياضيّة تعزى لمتغيّر الجنس.

وقد اختلفت النّتائج أيضاً مع دراسة (حبايب، 2005) التي خرجت نتائجها بعدم وجود فروق في اتّجاهات مديري المدارس والمعلّمين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الحركيّة والسمعيّة والبصريّة في المدارس العاديّة تعزى لمتغيّر الجنس، ومع دراسة (أبو إسحاق، 2005) اِختلفت النّتائج حيث أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتّجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو دمج المعاقين حركياً في المدارس العادية تعزى لمتغير الجنس، واختلفت أيضاً مع دراسة (الحطاب،2015) حيث أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لمتغيّر الجنس.

وبشكل عام أختلفت نتائج الدّراسات السّابقة مع هذه الدّراسة بسبب إختلاف خصائص العيّنة من دراسة لأخرى، والمدّة الزمنيّة التي يمضيها الطّالب ذو الإعاقة في الصف العادي مع أقرانه من غير المعوّقين. ففي حين يمضي أفراد عيّنة الدّراسة الحاليّة معظم وقتهم في الصّفوف العاديّة بين أقرانهم العاديّين باستثناء الوقت الذي يمضونه في غرفة المصادر لتلقي الخدمات التربويّة

الخاصّة بهم، نجدهم في دراسات سابقة يمضون معظم وقتهم في الصّفوف الخاصّة بهم، مما يقلّل من فرص التّفاعل الإجتماعي مع الأقران العاديّين، ويجعلهم أكثر رفضًا من قبل هؤلاء الأقران.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: هل هناك فروق في مستوى النجاح الإجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العادية تبعاً لمتغير نوع الإعاقة؟

ـ الجزء الاول ـ من جهة المعلمين:

أظهرت نتائج التّحليل عدم وجود فروق دالة إحصائيّاً في مستوى النّجاح الإجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العاديّة تبعاً لنوع الإعاقة من وجهة نظر المعلّمين، على المحاور (الصداقة وقبول الأقران العاديّين لذوي الإعاقة، والمشاركة، والجوانب الإنفعاليّة، والخصائص الشخصيّة، والنّجاح الإجتماعي للطّلبة المدمجين من ذوي الإعاقة ككل) باختلاف نوع الإعاقة،

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ إتاحة المعلّمين الفرصة لجميع فئات ذوي الإعاقة ، بالتّفاعل الإجتماعي مع أقرانهم داخل المدرسة العاديّة بغضّ النّظر عن نوع أو فئة الإعاقة المدمجة يرجع إلى أنّ المعلّمين والمعلّمات قد اتّبعوا سياسة موحّدة أثناء تعلّمهم في الجامعات أو الكليّات التربويّة ومن جهة أخرى فإنّ المعلّمين ينظرون إلى الطلاّب ذوي الإعاقة من منظور ووازع ديني فلا يفرّقوا أو يميّزوا طالب ذو إعاقة على طالب آخر، وهذا يدلّ على ثقافة ووعي المعلّمين ويدلّ على نجاح ورشات العمل والتهيئة القبليّة للدّمج التي تعدّها وزارة التّربية والتّعليم لتعديل اتّجاهات المعلّمين من السلبيّة إلى الإيجابيّة حيث يصبح المعلّم على دراية بخصائص الطلاّب ذوي الإعاقة وعلى معرفة بمتطلبات وإحتياجات كل فئة من الطلاّب ذوي الإعاقة المدمجين داخل المدرسة العاديّة وينتج عن ذلك مساواة المعلّم في التّعامل مع فئات الطلاّب ذوي الإعاقة.

واتفقت هذه الدراسة مع نتائج دراسة (ابو زيتون ومقدادي، 2012) التي أشارت إلى عدم وجود دلالة إحصائية لمتغيرات نوع الإعاقة، ومع دراسة القريوتي (1988)، التي أشارت إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على متغير القلق الظاهر، تعزى لنوع الإعاقة، واتفقت مع دراسة (عمايرة، 2003) حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق في اتجاهات طلبة التربية الرياضية نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في درس التربية الخاصة تعزى لمتغير نوع الاعاقة،

واتفقت مع دراسة (الحطاب،2015) والتي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير نوع الإعاقة.

وبشكل عام أتفقت نتائج الدراسات السابقة مع هذه النتيجة بسبب قرب المدة الزمنية بين هذه الدراسة ودراسة الحطاب و ابو زيتون ومقدادي وايضاً قرب خصائص المجتمع في هذه الدراسة وفي الدراسات السابقة وحجم العينة المتقارب بين هذه الدراسة وسابقاتها.

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة مختلفة مع دراسة (شنيكات، 2013) التي أشارت إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القبول، والتفاعل الاجتماعي للطلبة المكفوفين، تعزى لمستوى الإعاقة، واختلفت ايضاً مع دراسة (Alghazo&Naggar,2004) حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً لمتغير نوع الاعاقة لصالح الاعاقة الجسدية أولاً ويتبعها في المرتبة الثانية ذوي صعوبات التعلم وفي المرتبة الثالثة الإعاقة البصرية وفي المرتبة الرابعة ضعاف السمع، واختلفت مع دراسة (مسعود، 2002) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق في الآراء حول برامج الدمج في المدارس العادية تعزى لمتغيرنوع الاعاقة.

وبشكل عام اختلفت نتائج الدراسات السابقة مع هذه النتيجة بسبب الاختلاف في طريقة القياس المستخدمة من دراسة لأخرى؛ ففي حين اعتمدت الدراسة الحالية على اداتي مقياس النجاح الاجتماعي للمعلمين والاقران من غير ذوي الاعاقة، اعتمدت دراسات أخرى على الملاحظة المباشرة أو تقدير الأقران أو ترشيحات الأقران وغيرها من طرق القياس.

ــ الجزء الثاني ــ من جهة الاقران:

أظهرت نتائج التّحليل عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى (الصداقة وقبول الأقران العاديّين لذوي الإعاقة، والخصائص الشخصيّة، والنّجاح الإجتماعي للطّلبة المدمجين من ذوي الإعاقة ككل) يعزى لمتغيّر نوع الإعاقة، وقد أظهرت النّتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائيّاً في مستوى النّجاح الإجتماعي للطّلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العاديّة تبعاً لمتغيّر نوع الإعاقة من وجهة نظر الأقران على المحاور (المشاركة، والجوانب الإنفعاليّة)، وكانت مصادر الفروق في محور المشاركة لصالح طلاّب صعوبات التعلّم في المرتبة الأولى، وطلاّب اضطرابات اللّغة والكلام في المرتبة الثّانية، وطلاب الإعاقة العقليّة في المرتبة الثّالثة، وطلاب ذوي الإعاقة الحركيّة في المرتبة الرّابعة.

وكانت مصادر الفروق في الجوانب الانفعاليّة لصالح طلاّب صعوبات التعلّم في المرتبة الأولى، وطلاّب ذوي اضطراب التوحّد في المرتبة الثّانية، وطلاّب الإعاقة البصريّة في المرتبة الثّالثة،

وطلاّب ذوي الإعاقة الحركيّة في المرتبة الرّابعة، وفي المرتبة الخامسة طلاّب ذوي الإعاقة العقليّة.

وقد تعزى هذه النّتيجة إلى أنّ الطلاّب العاديّين هم الأكثر تعاملاً واحتكاكاً مع الطلاّب ذوي الإعاقة، فهم يلعبون معاً في المدرسة، ويتشاركون الطعام مع الطلاّب ذوي الإعاقة في السّاحة المدرسيّة، ويتحاورون فيما بينهم داخل الغرفة الصفيّة، ففي المرتبة الأولى جاء طلاّب صعوبات التعلّم وذلك لخصائصهم ومهاراتهم الاجتماعية التي تكون أقرب إلى السواء ولا يظهر على هذه الفئة أي أعراض خارجيّة للإعاقة، ويميل الطلاّب العاديّين إلى الطالب الذي يقدر على مجاراتهم أكاديميّاً وجسديّا حيث أنّ الطلاّب ذوي صعوبات التعلّم هم أقرب فئة من الطلاّب ذوي الإعاقة القادرة على مجارات الطلاّب العاديّين داخل المدرسة العادية.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة (شنيكات، 2013) التي أشارت إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القبول، والتفاعل الاجتماعي للطلبة المكفوفين، تعزى لمستوى الإعاقة، وأتفقت ايضاً مع دراسة (Alghazo&Naggar, 2004) حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً لمتغير نوع الاعاقة لصالح الاعاقة الجسدية أولاً ويتبعها في المرتبة الثانية ذوي صعوبات التعلم وفي المرتبة الثالثة الإعاقة البصرية وفي المرتبة الرابعة ضعاف السمع، وأتفقت مع دراسة (مسعود، 2002) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق في الآراء حول برامج الدمج في المدارس العادية تعزى لمتغيرنوع الاعاقة.

وبشكل عام أتفقت نتائج الدراسات السابقة مع هذه النتيجة بسبب قرب خصائص العينة حيث ان اغلب العينات في الدراسات السابقة استهدفة نفس الفئات التي تستهدفها هذه الدراسة وفي نفس المدارس العادية.

وقد أختلفت هذه الدراسة مع نتائج دراسة (ابو زيتون ومقدادي، 2012) التي أشارت إلى عدم وجود دلالة إحصائية لمتغيرات نوع الإعاقة، ومع دراسة القريوتي (1988)، التي أشارت إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على متغير القلق الظاهر، تعزى لنوع الإعاقة، وأختلفت مع دراسة (عمايرة، 2003) حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق في اتجاهات طلبة التربية الرياضية نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في درس التربية الخاصة تعزى لمتغير نوع الاعاقة، وأختلفت مع دراسة (الحطاب،2015) والتي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير نوع الإعاقة.

وبشكل عام اختلفت هذه النتيجة مع الدراسات السابقة بسبب ان هذه الدراسات اقتصرت على فئة واحدة او فئتان من فئات الطلاب ذوي الاعاقة بينما شملت هذه الدراسة جميع فئات الطلاب ذوي الإعاقة المدمجين داخل المدرسة العادية.

مناقشة نتائج السؤال الرابع: ما هي أهم الأسباب التي تؤدي الى نجاح برنامج دمج الطالب ذو الاعاقة وأهم الاسباب التي تؤدي الى فشل برنامج دمج الطالب ذو الاعاقة في المدارس العادية من وجهة نظر معلميهم؟

أولا: اهم أسباب نجاح برنامج دمج الطالب ذو الاعاقة وتجعله ناجحاً اجتماعيا من وجهة نظر معلميهم.

أظهرت نتائج التّحليل ان اعلى استجابة كانت للسبب الذي يتمخض في توفير تسهيلات عمرانية وبنسبة بلغت (22.3%)، وتلته استجابات أفراد عينة الدراسة على أن سبب نجاح برنامج الدمج هو عمل ورشات توعية للمعلمين والطلبة العاديين وأهاليهم عن فئات التربية الخاصة وقد بلغة نسبته (19.4%) ويعد هذان السببان من اهم الاسباب التي تؤدي الى نجاح برنامج دمج الطالب ذو الاعاقة وتجعله ناجحاً اجتماعيا من وجهة نظر معلميهم، وتعزى هذه النتيجة الى ان توفير التسهيلات العمرانية للطالب ذوي الاعاقة في المدرسة العادية يؤدي الى استقلالية الطالب ذو الاعاقة للوصول الى اي نقطة داخل المدرسة باستقلالية ودون الحاجة لمساعدة وهذا يؤدي الى شعورهم بالرضا عن انفسهم، ويحررهم من مشاعر القلق والتوتر والخوفوبالتالي يزيد من نجاحهم الاجتماعي، وناتي الى السبب المهم الاخر وهو "عمل ورشات توعية للمعلمين والطلبة العاديين وأهاليهم عن فئات التربية الخاصة" وهذا السبب هو ثاني اهم سبب لنجاح برنامج دمج الطالب ذو الاعاقة في المدراس العادية لان هذه الورشات سوف تقوم بتوعية المجتمع ككل وتوعية المكان الذي سوف يتم به دمج الطالب ذو الاعاقة عن خصائص هذه الفئة وكيفية التعامل معهم، وبالتالي لن يجد الطلبة ذوي الاعاقة صعوبة في التعامل مع الزملاء والمعلمين بعد عملية الدمج الاجتماعي، لان الاقران سوف يكونو على علم بخصائص الطالب ذو الاعاقة الذي دمج في الصف التعليمي والمعلمين

ثانياً: اهم أسباب فشل برنامج دمج الطالب ذو الاعاقة وتجعله فاشلاً اجتماعيا من وجهة نظر معلميهم.

أظهرت نتائج التّحليل ان اعلى استجابة كانت للسبب الذي يتمخض في رفض برنامج الدمج من قبل المعلمين والطلبة العاديين واهاليهم وقد حاز على (25.2%) من استجابات أفراد عينة

الدراسة، وتلته استجابة المعلمين بنسبة (22.2%) لسبب الفشل بعدم توفير التسهيلات العمرانية ويعزو الباحث سبب هذه النتيجة لعدم تهيئة المعلمين والاقران واهاليهم قبل البدء بعملية الدمج، فيدمج الطالب بين مجموعة كبيرة من الاشخاص يجهلون خصائصه ويجهلون حتى قدراه، وبالتالي يؤدي الى فشله اجتماعياً، والسبب الاخر هو عدم توفير تسهيلات عمرانية للمدرسة التي يطبق بها برنامج الدمج، مما يؤدي الى صعوبة انتقال الطالب ذو الاعاقة في المدرسة وبالتالي اعتماده على الاخير في النتقال من مكان الى مكان داخل المدرسة، ويؤذي دالك الى عدم استقلالية الطالب ذو الاعاقة ويتسبب بفشل عملية الدمج ككل.

التوصيات والتطبيقات

في ضوء النتائج، فإن الدراسة الحالية توصي المدارس الحكومية والخاصة ذات العلاقة بدمج الطالب ذو الاعاقة بالأخذ بعين الاعتبار مشكلات التفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي الاعاقة والاهتمام بهم . وعلى وجه التحديد يوصى بما يأتي:

1- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول التفاعل الاجتماعي بين الطالب ذو الاعاقة وأقرانه العاديين ومعلميهم وعائلاتهم باستخدام العديد من طرق القياس المختلفة مثل الملاحظة المباشرة، وترشيحات الأقران وتقديراتهم السلوكية، وتقديرات المعلمين السلوكية، وكذلك تقديرات الأهل السلوكية.

2- اجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية في مناطق آخرى غير العاصمة للتحقق من مستوى النجاح الاجتماعي للطلبة ذوي الاعاقة المدمجين في ظل اختلاف البيئات الثقافية والاجتماعية.

3- تدريب المعلمين في المدارس الحكومية والخاصة عبر ورشات العمل على التواصل مع الطالب ذوي الاعاقة.

4- تعميم نتيجة هذه الدراسة

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

إسحاق، سامي عوض، (2005)، **اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو دمج المعاق في المدارس العادية في محافظة خان يونس،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن

بطاينة، اسامة، (2015)، اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الاعاقة الحركية في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية،** مجلد (11)، عدد (2): 168 - 145.

جلالة، صبحي، (2009)، اتجاهات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات التعليم، **مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم،** العدد (168)، 94-119

جوارنة، رندة صالح، (2003)، **إتجاهات معلمي الصف نحو دمج تلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة في الصفوف الأربعة الأولى،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

حافظ ، نبيل، (2000)، **صعوبات التعلم والتعلم العلاجي،** ط1، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

حبايب، علي، (2005)، **اتجاهات المديرين والمعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الاعاقة في التعليم العام،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

حسين ، دالي، (1979)، **أثر الدمج لدى كفيفي البصر على التوافق الشخصي والاجتماعي بالجزائر،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، الجزائر، الجزائر.

حطاب، لين، (2015)، التكيف النفسي الاجتماعي لدى عينة من الطلبة ذوي الإعاقة البصرية المدمجين وغير المدمجين في الأردن، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية،** عدد (11): 317-303.

خطيب، جمال، (2006)، مستوى التفاعل للطلبة ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في المدارس العادية في ضوء بعض المتغيرات، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية،** المجّلد (33)، العدد (1)، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.

خطيب، جمال، (2004)، **تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية مدخل إلى مدرسة الجميع**، ط1، عمان: دار وائل للنشر.

خطيب، جمال، (2007)، **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة**، ط1، عمان: دار الفكر.

دبابنة، خلود، (2008)، دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين ، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مجلد (5)، عدد (1)، 132-158.

دبابنه، خلود، والحسن، سها (2009)، دمج الطلبة ذوي الاعاقة السمعية في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين، **المجلة الاردنية في العلوم التربوية**، العدد (1) 1-14.

رفاعي، احمد حسين (2007)، **مناهج البحث العلمي: تطبيقات إدارية واقتصادية**، ط 5، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

روسان ،فاروق (2001)، **سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة**، ط 5، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

روسان، فاروق، (1998)، **قضايا ومشكلات في التربية الخاصة**، عمان: دار الفكر للنشر.

روسان، فاروق (2001)، **الذكاء والسلوك التكيفي**. ط1، عمان: دار الفكر للنشر.

زبيدي، هيام، (1995)، **السلوك الاجتماعي المدرسي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الاردن.

زيتون، جمال ومقدادي ويوسف، (2012)، الأمن النفسي لدى الطلبة المعاقين بصرياً في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة جامعة دمشق**، عدد(3) 243-287.

زيدان، السرطاوي، (2006)، **تدريس الطلبة ذوي الاعاقة البسيطة**، ط1، العين: دار الكتاب الجامعي.

سيسالم، كمال، (2001)، **الدمج في فصول ومدارس التعليم العام**، ط1، الإمارات، دار الكتاب الجامعي.

شقير، زينب محمود، (2002)، **خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة الدمج الشامل والتدخل المبكر**، ط1، القاهرة: دار النهضة المصرية للنشر والتوزيع.

شنيكات ، فريال، (2013)، مستوى القبول والتفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية المدمجين في المدارس العادية في الأردن، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مجلد (41)، عدد (2)، 132-158.

صمادي، على محمد، (2007)، اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر، **مجلة جامعة العلوم الإسلامية**، المجلد (18)، عدد(2)، 785 - 804.

صمادي، علي محمد، (2012)، **اتجاهات معلمين التربية البدنية نحو دمج الطلبة المعاقين حركياً في حصة التربية البدنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جدارا، اربد، الأردن.

عبد الجبار، عبد العزيز ومسعود، وائل، (2002)، استقصاء آراء المدراء والمعلمين في المدارس العادية حول برامج الدمج، **مركز البحوث كلية التربية**، عدد (108)، 304-327.

عبد الغفار، احلام، (2003)، **الرعاية التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة** ،ط1، عمان: دار الفجر للنشر والتوزيع.

عبيد، ماجدة، (2000)، **تعليم الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

عمايرة، احمد نايل، (2003)، **اتجاهات طلبة كلية التربية الرياضية بجامعة اليرموك نحو دمج التلاميذ المعاقين في دروس التربية الرياضية** ، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

فتوح، محمد كمال، (2011)، اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو دمج أطفال التوحد مع أقارنهم العاديين في المدارس العامة، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، عدد (1)، 412 - 461.

قريوتي، إبراهيم أمين (1988)، **أثر شدة الإعاقة والجنس ونوع المدرسة في القلق الظاهر عند المعاقين بصرياً في المدارس الأردنية** .رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

قمش، مصطفى والسعايدة، ناجي، (2008)، **قضايا وتوجهات حديثة في التربية الخاصة**، ط1، عمان، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

كوافحة ، تيسير وعبد العزيز، عمر، (2003)، **مقدمة في التربية الخاصة**، ط1، عمان، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

كيلاني، عبدالله زيد، الشريفين، نضال كمال (2011)، **مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والإجتماعية**، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ناطور، ميادة، (1991)، **علاقة التنشئة الأسرية والجنس والتحصيل بالاضطرابات السلوكية عند أطفال الصفوف الرابع والخامس والسادس في منطقة عمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الاردن.

هنيني، عائشة، (1989)، **التعرف على اتجاهات مديري ومعلمي المدارس الابتدائية الحكومية نحو دمج الطلبة المعاقين حركيا في المدارس العادية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الاردن.

وقفي، راضي، (2004)، **أساسيات التربية الخاصة**، ط1،الأردن، جهينة للنشر والتوزيع

يحيى، خولة، (2006)، **البرامج التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة**، ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع

ثانياً – المراجع الاجنبية

Abdulaziz M. (1996) ,Al- Abd uljubbar “Administrators and Educators Perceptions ,of Inclusive Schooling in Saudi Arabia” P. 56(7),**Dissertation Abstract International** 127.

Anati, Nisreen, (2012), Including Students with Disabilities in UAE Schools, **International Journal of Special Education**, v27 n2 p75-85 2012

Angelides, P. and Aravi, C. (2007). A comparative perspective on the experiences of deaf and hard of hearing individuals as students at mainstream and special schools. **American Annals of the Deaf**, 151(5): 476-487.

Angelides, P. and Aravi, C. (2007). A comparative perspective on the experiences of deaf and hard of hearing individuals as students at mainstream and special schools**. American Annals of the Deaf,** 151(5): 476-487

Bayer, J. (2002), A Study of Attitudes towards Inclusion of Learning Handicapped Secondary School Student at Silver Valley High School. **Dissertation Abstract International** 62. (10), P. 3343.

Bender,W.(1995). Teachers Attitudes towards Increased Mainstreaming. **Journal of Learning Disabilities**, 25. (2). P. 87.

Boxter, J.A.; Woodward, J.; &Olson, D. (2001): "Effects of reformBased mathematics instruction on low achievers in five thirdgrade classrooms**. Elementary School Journal**, v.10

Brinker, Richard, & Others. (1986): “Features Of Integrated Educational Eclogues That Predict Social Behavior Among Severely Mentally

Retarded And Nonretarded Students**" American Journal Of Mental Deficiency.** Vol. 91 No.2, PP110-119

Cawley J, Hayden S, Cade E, Baker-Kroczynski S (2002**)** Including students with disabilities into the general education science classroom. **Exceptional Children** 68:423–435

Change S, & Schaller, J. (2000). **"**Perpective of adolescents with visual impairments on social support from their patents**" journal of visual impairment and blindness**, 0, 69-82.

Change S, & Schaller, J. (2000). "perpective of adolescents with visual impairments on social support from their patents" **journal of visual impairment and blindness**, 0, 69-82.

Demerth, P. W. (1994). Relationships between Mainstreamed Special Needs Students and their Peers in an Urban Middle School: A Case Study, Paper Presented at the Annual Meeting of **the American Educational Research Association**, New Orleans, L. A April. 4-8.

Dodge, K. (1983). **Behavioral Antecedents of Peer Social Status**, Child Development, 54: 1386-1399.

Dukmak, Samir, (2013), Regular Classroom Teachers' Attitudes towards Including Students with Disabilities in the Regular Classroom in the United Arab Emirates, **The Journal of Human Resource and Adult Learning**, Vol. 9, Num. 1, June 2013

Dupoux E. Wolman C, Estrada E. (2005). Attitudes of school teachers toward the inclusion of students with disabilities **International journal of Disability**, Development & Education, Vol. 52 (1) 43- 58.

Emad M. Alghazo and Eman El. Naggar Gaad, (2004**),** General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the

inclusion of students with disabilities, **British Journal of Special Education** • Volume 31 • Number 2

Farrell P (2000) the impact of research on developments in inclusive education**. International Journal of Inclusive Education** 4: 153–162.

Gresham, F. (1982). Misguided Mainstreaming: **The Case for Social Skills Training with Handicapped Children**, Exceptional Children, 48: 422-433

Guralinck, M. and Groom, J. (1999). Peer Interactions in Mainstreamed and Specialized Classrooms: **A Comparative Analysis. Exceptional Children**, 54: 415- 425.

Hepler JB (1998) Social integration of children with emotional disabilities and nonhandicapped peers in a school setting**. Early Child Development and Care** 147: 99–115.

Hwang, Yoon-Suk & Evans, David (2011) Attitudes towards inclusion: gaps between belief and practice**. International Journal of Special Education**, 26(1), pp. 136-146

James, J and Lizannsm k. (2003). **Why Motor Skill Matter Bolstering Your Child's Physical Development to Enhance Learning and Self–Esteem** (Book) , 128

Jenkins; j. c jewell, m, Leicester, N, Jenkins, L &. Troutner, N. (1999). Development of school building model for educating students with handicaps and at-risk students in general education class rooms**, remedial and special education**,24 (25),311-319.

Kadell, A (2002). **Educators' Attitudes towards Mainstreaming Inclusion**. **Dissertation Abstract International**, 40. (3). P. 560

Mcleskey, J. and Waldron, N. (2002). Inclusion and school change: Teacher perceptions regarding curricular and instruction adaptations. **Teacher Education and Special Education**, 25, 41-45

Pavri, S, Monda – Amaya, L. (2001). **Social support in inclusive schools: student and teacher perspectives**. Exceptional children 67 (3), 39-411.

Sekaran. U & Bougie R. (2009), Research Methods for Business**, A Skills Building Approach,** John Ley & Sons Ltd.

Taylor, R. (1988). **Assessment policies and procedures. In L. Sternberg (Ed),** Educating student with severe or profound handicaps(pp.103-118). Austin, TX: PRO-ED.

United Nations (UN). (1975) **Declaration on the rights of disabled persons**. Retrieved February 23, 2003

United Nations (UN). (1982) **world programme of action conceming disabled persons**. Adopted by the UN General Assembly on 3 December 1982.

United Nations Education, Scientific, and Cultural organization (UNESCO). (1994). **The Salamanca statement on principles**, policy and practice in special needs education.

United Nations Education, Scientific, and Cultural organization (UNESCO). (2000). **World Education forum final report**. Part II: improving the quality and equity of education for all.(EFA)

Wiener, J. and Harris, P. (1993). Social Interaction of Children With and Without Learning Disabilities in Large and Small Groups. Paper

Presented at **the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development** (60th, New Orleans, La, March 25-28).

Wood, J.(2002). **Adapting instruction to accommodate students in inclusive setting.** Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall

Yona Leyser, Gaylen Kapperman & Robert Keller (1994) Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations**, European Journal of Special Needs Education**, 9:1, 1-15

ملحق رقم (1) مقياس النجاح الاجتماعي للمعلمين بصورته النهائية

الجامعة الأردنية

كلية الدراسات العليا

قسم الإرشاد والتربية الخاصة

إرشادات عامة

حضرة المعلم/ة المحترم/ة

تهدف هذه الدراسة الى معرفة مستوى النجاح الاجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العادية من وجهة نظر معلميهم وأقرانهم من غير المعوقين.

أرجو من حضرتكم التكرم بقراءة فقرات الاستبانة والأجابة عنها بدقة، لما في ذالك من أهمية كبيرة في توفير بيانات تساهم في تفسير بعض العوامل التي تؤثر في دمج الطلاب ذوي الاعاقة في المدارس، حيث احتوت الاستبانة على ثلاثة أجزاء:

الجزء الأول: يشمل على فقرات عامة تتعلق بالشخص الذي يجيب على فقرات الاستبانة.

الجزء الثاني: يحتوي على الفقرات الموضوعية

الجزء الثالث: يحتوي على سؤال مفتوح الاجابة يتم من خلاله دراسة بعض الصعوبات التي تواجه ذوي الاعاقة

ملاحظة: المعلومات التي ستقدمونها ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم،،،

اشراف د. ميادة الناطور

الباحث عامر جمال ابو حمور

الجزء الأول: البيانات الأولية:

في هذا الجزء يتم جمع بيانات عامة تتعلق بالشخص الذي يجيب على فقرات الاستبانة، يرجى وضع اشارة (X) في المربع المناسب في كل مما يأتي:

المديرية :

نوع المدرسـة: ☐ حكومية ☐ خاصـة

المسمى الوظيفي: ☐ معلم صف ☐ معلم غرفة مصادر

الجنس: ☐ ذكر ☐ انثى

سنوات الخبرة في التعليم

☐ أقل من 5 سنــوات
☐ من 5 - 10 سنوات
☐ أكثر من 10 سنوات

نوع الإعاقة المدمجة داخل الصف العادي

☐ عقيلة
☐ سمعية
☐ بصرية
☐ حركية (جسدية)
☐ صعوبات تعلم
☐ اضطرابات اللغة و الكلام
☐ توحد
☐ اخرى حددها ....

الجزء الثاني: الرَجاء قراءة كل فقرة ووضع اشارة (X) في المكان المناسب، علماً بأن الفقرات تتبع سلم خماسي للإجابة (دائماً، غالياً، احياناً، نادراً، أبداً)

رقم الفقرة	الفقرة	دائماً	غالباً	احياناً	نادراً	أبداً
1	يحيي الطلبة العاديين الطالب ذو الاعاقة بشكل مقبول (كيف الحال صديقي، صباح الخير، ..الخ)					
2	يتبادل الطلبة العاديين أدواتهم المدرسية (كتب، اقلام، ممحاة) مع الطالب ذو الإعاقة					
3	يحترم الطلبة العاديين زميلهم الطالب ذو الإعاقة (لا ينادوه بالقاب سيئة، لا يقاطعو حديثه،يحترموا رأيه)					
4	يجيد الطالب ذو الإعاقة إسعاد أو إضحاك الطلاب العاديين (عن طريق إلقاء الطرف،...الخ)					
5	يبادر الطلبة العاديين لدعوة الطالب ذو الإعاقة إلى النشاطات الجماعية					
6	يشارك الطلاب العاديين طعامهم مع الطالب ذو الإعاقة خلال الفرصة					
7	يتبادل الطلبة العاديين الابتسامة مع زميلهم الطالب ذو الإعاقة					
8	يقلد الطالب ذو الإعاقة الطلبة العاديين في سلوكياتهم الإيجابية					
9	يبادر الطلبة العاديين لتقديم المساعدة للطالب ذو الإعاقة عند الحاجة					
10	يشارك الطلاب العاديين الطالب ذو الإعاقة في الألعاب المختلفة في الفرصة					

11	يدافع الطلبة العاديين عن زميلهم الطالب ذو الاعاقة اذا اعتديّ عليه لفظياً					
12	يجيد الطالب ذو الإعاقة عدد من الألعاب (كرة القدم، كرة السلة.....الخ)					
13	يبادر الطلبة العاديين للحديث مع الطالب ذو الإعاقة					
14	يشارك الطلاب العاديين الطالب ذو الإعاقة بفاعلية في النشاطات الجماعية اللامنهجية					
15	يدافع الطلبة العاديين عن زميلهم الطالب ذو الاعاقة اذا اعتديّ عليه جسدياً					
16	يروي الطالب ذو الإعاقة أحاديث تثير إعجاب الطلبة العاديين					
17	يلقي الطلبة العاديين الطرف المضحكة للطالب ذو الاعاقة بطريقة محببة					
18	يستمر الطالب ذو الإعاقة باللعب مع الطلاب العاديين لفترة زمنية مقبولة (كامل فترة الفرصة أو اغلب فنرة الفرصة المدرسية)					
19	يهتم الطلاب العاديين بزميلهم الطالب ذو الإعاقة عندما يتحدث					
20	يظهر الطالب ذو الإعاقة بمظهر وملابس لائقة					
21	يفضل الطلبة العاديين الجلوس قرب الطالب ذو الإعاقة في الحصة الصفية					
22	يلتزم الطالب ذو الاعاقة بقوانين اللعب بشكل مناسب					

					يعبر الطالب ذو الإعاقة عن مشاعره للطلبة العاديين بطريقة مقبولة(يخبر زملائه اذا كان يحبهم)	23
					يحافظ الطالب ذو الإعاقة على نظافته الشخصية	24
					يحب الطلبة العاديين التعرف على أصدقاء جدد من ذوي الإعاقة	25
					يعمل الطالب ذو الإعاقة بطريقة تعاونية مع الطلاب العاديين في سبيل انجاز العمل المطلوب (التعاون في النشاطات اللامنهجية)	26
					يتصرف الطالب ذو الإعاقة بطريقة مناسبة ليحصل على ود الطلاب العاديين (يتبادل الابتسامة مع الطلبة العاديين)	27
					يمتدح الطالب ذو الإعاقة مساهمات الآخرين وإنجازاتهم	28
					يبادر الطلبة العاديين لمساعدة الطالب ذو الإعاقة في الواجبات الصفية	29
					يشارك الطالب ذو الاعاقة القرارات والآراء مع الطلبة العاديين في النشاطات الجماعية اللامنهجية	30
					يستخدم الطالب ذو الإعاقة نبرة صوت تتناسب مع الموقف	31
					يستطيع الطالب ذو الاعاقة تغيير موضوع النقاش مع الطلاب العاديين	32
					يتفاعل الطلاب العاديين مع الطالب ذو الإعاقة اجتماعيا داخل الصف بشكل مناسب. (يتشاركون في الحديث، يساعدونهم في حل واجب صفي)	33

34	ينتظر الطالب ذو الاعاقة دوره في اللعب مع الطلبة العاديين					
35	يستخدم الطالب ذو الإعاقة المجاملات الاجتماعية (شكراً،آسف،عفواً)					
36	يستخدم الطالب ذو الإعاقة تعابير جسدية مناسبة عندما يتحدث مع الطلبة العاديين (يحرك يديه وهو يتحدث، يهز راسه بالموافقة)					
37	يحب الطلبة العاديين اللعب مع الطالب ذو الإعاقة					
38	يشارك الطالب ذو الإعاقة في المناسبات الإجتماعية المدرسية (الاحتفالات المدرسية،المعارض)					
39	يستخدم الطالب ذو الإعاقة الصور أو الإيماءات للتعبير عن نفسه في حالة عدم وجود الكلام					
40	يتحدث الطالب ذو الاعاقة من دون أخطاء نطقية (التأتأة، الحذف، الإضافة،...)					
41	يتقبل الطلاب العاديين وجود الطالب ذو الإعاقة في النشاطات الجماعية الصفية					
42	يلتزم الطلبة العاديين بأدب الحديث في أثناء التكلم مع الطالب ذو الإعاقة (انتظار الدور في الحديث ، عدم المقاطعة)					
43	يتحدث الطالب ذو الاعاقة بجمل وعبارات يفهمها الطلبة العاديين					

<u>الجزء الثالث:</u> يضم هذا الجزء أسئلة مفتوحة، الرجاء قراءتها جيداً، ومن ثم الإجابة عليها في المكان المحدد.

1-ما هي أهم الأسباب التي تؤدي الى نجاح برنامج دمج الطالب ذو الاعاقة في المدارس العادية وتجعله ناجحاً اجتماعياً من وجهة نظرك ؟

2- ما هي أهم الأسباب التي تؤدي الى فشل برنامج دمج الطالب ذو الاعاقة في المدارس العادية وتجعله فاشلاً اجتماعياً من وجهة نظرك ؟

ملحق رقم (2) مقياس النجاح الاجتماعي للاقران من غير المعوقين في صورته النهائية

<u>الجزء الأول</u>: البيانات الأولية:

يرجى وضع اشارة (X) في المربع المناسب في كل مما يأتي:

نوع المدرسة:	☐ حكومية	☐ خاصة
الجنس:	☐ ذكر	☐ انثى
المرحلة الدراسية		
☐ الصف الاول		☐ الصف السادس
☐ الصف الثاني		☐ الصف السابع
☐ الصف الثالث		☐ الصف الثامن
☐ الصف الرابع		☐ الصف التاسع
☐ الصف الخامس		☐ الصف العاشر
نوع الإعاقة المدمجة داخل الصف العادي		
☐ عقيلة		
☐ سمعية		
☐ بصرية		
☐ حركية (جسدية)		
☐ صعوبات تعلم		
☐ اضطرابات اللغة والكلام		
☐ توحد		
☐ اخرى حددها		

الجزء الثاني: الرَجاء قراءة كل فقرة ووضع اشارة (X) في المكان المناسب، علماً بأن الفقرات تتبع سلم خماسي للإجابة (دائماً، غالباً، احياناً، نادراً، أبداً)

رقم الفقرة	الفقرة	دائماً	غالباً	احياناً	نادراً	أبداً
1	أحب أن اصافح احمد بطريقة محببة					
2	أحب أن أعير ممتلكاتي الشخصية إلى احمد					
3	يضحك احمد عندما نلعب في الساحة المدرسية					
4	أحب أن اتواجد مع احمد في الساحة المدرسية					
5	أحب أن العب مع احمد في الساحة المدرسية					
6	أحب أن أتقاسم طعامي مع احمد					
7	ادافع عن احمد اذا اعتديّ عليه لفظياً					
8	يقلد احمد ما يفعله الطلبة الآخرين					
9	أحب أن أدعو احمد للمشاركة معي في النشاطات اللامنهجية					
10	أحب أن أشارك احمد في حصة الرياضة					
11	يتحدث احمد بطريقة مهذبة					
12	يجيد احمد لعب كرة القدم وكرة السلة					
13	أحب أن أساعد احمد عند الحاجة					
14	أحب أن يكون احمد في مجموعتي عندما نكلف بالعمل ضمن مجموعة					

15	يشكرني احمد عندما اساعده					
16	يحكي احمد القصص الممتعة					
17	أحب أن أساعد احمد في الواجبات الصفية					
18	العب مع احمد ، كامل وقت الفرصة					
19	يتحدث احمد بصوت مرتفع ومسموع					
20	يرتدي احمد ملابس مدرسية جميلة					
21	أمازح احمد بطريقة محببة					
22	أدعو احمد للمشاركة في الطعام الجماعي					
23	يحب احمد الجلوس في المقعد الامامي في الصف					
24	أحب أن اجلس بقرب احمد في الحصة الصفية					
25	يلتزم احمد بقواعد لعب كرة القدم					
26	يطلب احمد المساعدة بطريقة مهذبة					
27	يتحدث احمد بدون خجل					
28	أحب التعرف على أصدقاء جدد يشبهون احمد					
29	أحب أن أشارك احمد في انجاز المهام المطلوبة منا في الصف					
30	يتحدث احمد بجمل مفهومة ومعبرة					
31	يضحكنا احمد عندما نكون في الساحة المدرسة					

32	استمتع في الحديث مع أحمد في الساحة المدرسية					
33	يشارك احمد في الحصة الصفية					
34	يعتذر احمد من أصدقائه إذا أزعجهم					
35	تفوح من احمد رائحة زكية					
36	أحب أن أدعو أحمد للاحتفال بعيد ميلادي					
37	يلتزم احمد بدوره في اللعب					
38	ادافع عن احمد اذا اعتديّ عليه جسدياً					
39	يحب احمد الجلوس معنا في الساحة المدرسية					
40	أستطيع أن أقول أن احمد هو صديقي					
41	أشعر بان أحمد يشبهني وأستطيع تقبله					
42	أحب ان أعبر لأحمد عن مشاعري					

ملحق رقم (3) قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	اسم المحكم	الرتبة الأكاديمية	التخصص	الجامعة
1	د. جميل الصمادي*	أستاذ	تربية خاصة	الأردنية
2	د. بشير ابو حمور	أستاذ مشارك	تربية خاصة	مؤته
3	د. احمد المكاحلة	أستاذ	تربية خاصة	البلقاء
4	د. حنان الحموز	أستاذ مشارك	تربية خاصة	جامعة مؤته
5	د. حيدر ظاظا	أستاذ مشارك	قياس وتقويم	الأردنية
6	د. صباح حسن العنيزات	أستاذ مشارك	تربية خاصة	العلوم الاسلامية
7	د. بسام العبدلات	أستاذ مساعد	تربية خاصة	الأردنية
8	د. منى عمرو	أستاذ مساعد	تربية خاصة	الأردنية
9	د. سهى محمد الحسن	أستاذ مشارك	تربية خاصة	الهاشمية
10	د. محمد مهيدات	أستاذ مساعد	تربية خاصة	اليرموك
11	د. احمد محمد قزاقزة	استاذ مساعد	علم نفس تربوي	كلية المجتمع
12	د. حسن شنيوي	اساتذ مساعد	تربية خاصة	كلية المجتمع

ملحق رقم (4) كتاب تسهيل مهمة من الجامعة الاردنية



كليـــة العلــوم التربويـــة
Faculty of Educational Sciences

التاريخ: 2015/03/03

وزارة التربية والتعليم
السادة مديرية التربية والتعليم/ عمان الأولى الأكارم

تحية طيبة، وبعد

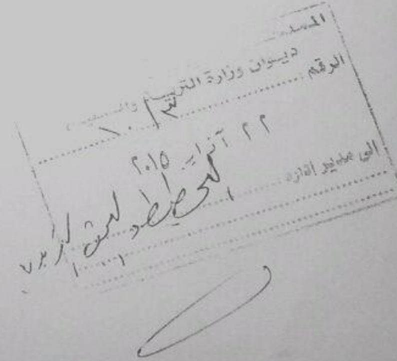
فأرجو إعلامكم بأن الطالب "عامر جمال عيسى أبو حمور " ويحمل رقم جامعي (813638) من طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، ويحتاج إلى الحصول على بيانات تتعلق بأعداد الطلبة المدمجين في المدارس العادية من ذوي الإعاقة وذلك بهدف استكمال الحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة.

فأرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه، لغايات البحث العلمي وحسب الأصول.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

رئيس قسم الإرشاد والتربية الخاصة

الدكتورة ميادة محمد الناطور



هاتف ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فرعي ٢٤٤٠٠ فاكس ٥٣٠٠٢٣٩ (٦-٩٦٢) داخلي ٢٤٤٤١ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel: (962-6) 5355000 Ext. 24400 Fax: (962-6) 5300239 Internal: 24441 Amman 11942 Jordan
E-mail: admin@ju.edu.jo

ملحق رقم (5) كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم

بسم الله الرحمن الرحيم



وزارة التربية والتعليم

الرقم ٣/١٠/ ٣٩٨٤٢
التاريخ ٨ ذو القعدة ١٤٣٦
الموافق ٢٠١٥/٠٨/٢٣

السيد مدير إدارة التربية الخاصة
السيد مدير إدارة التعليم الخاص
السيد مدير التربية والتعليم للواء قصبة عمان/ محافظة العاصمة
السيد مدير التربية والتعليم للواء الجامعة/ محافظة العاصمة
السيد مدير التربية والتعليم للواء سحاب/محافظة العاصمة
السيد مدير التربية والتعليم للواء القويسمة/ محافظة العاصمة
السيد مدير التربية والتعليم للواء ماركا/ محافظة العاصمة
السيد مدير التربية والتعليم للواء وادي السير/محافظة العاصمة
السيد مدير التربية والتعليم للواء ناعور/ محافظة العاصمة
السيد مدير التربية والتعليم للواء الموقر
السيد مدير التربية والتعليم الجيزة

الموضوع: البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد ؛

فأرجو العلم بأن الطالب عامر جمال عيسى أبو حمور يقوم بإجراء دراسة عنوانها "مستوى النجاح الاجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العادية من وجهة نظر معلميهم وأقرانهم من غير المعوقين"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص التربية الخاصة/ الجامعة الأردنية، ويحتاج ذلك إلى الحصول على بيانات ومعلومات وتطبيق استبانتين على عينة من معلمي وطلبة المدارس التابعة لإدارتكم/ لمديريتكم.

راجياً تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له، على أن يتم مطابقة الاستبانتين المطبقتين مع الاستبانتين المرفقتين.

واقبلوا الاحترام

وزير التربية والتعليم

Owayedh

د. عويد عوض رتعان
مدير البحث والتطوير

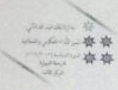
نسخة/ لمدير إدارة التخطيط والبحث التربوي
نسخة/ لمدير البحث والتطوير التربوي
نسخة/ رئيس قسم البحث التربوي
نسخة/ الملف ٣/١٠
المرفقات : (١٠) صفحات

المملكة الأردنية الهاشمية
هاتف ٥٦٠٧١٨١ ٦ ٩٦٢+ فاكس ٥٦٦٦٠١٩ ٦ ٩٦٢+ ص.ب ١٦٤٦ عمان ١١١١٨ الأردن. الموقع الإلكتروني: www.moe.gov.jo

ملحق رقم (6) كتاب تسهيل مهمة من ادارة التعليم الخاص



وزارة التربية والتعليم



الرقم ٣/١٠/ ٦٩٧٩

التاريخ

الموافق ٢٠١٥/٨/٢٧

مديرو ومديرات المدارس الخاصة

الموضوع : تسهيل مهمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد؛

أرجو تسهيل مهمة الطالب "**عامر جمال عيسى ابو حمور**" من طلبة كلية العلوم التربوية بالجامعة الاردنية حيث أنه يقوم بإعداد دراسة بعنوان : "**مستوى النجاح الاجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الاعاقة في المدارس العادية من وجهة نظر معلميهم وأقرانهم من غير المعوقين** " استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير حيث سيقوم الباحث بتطبيق أداة الدراسة على عينة من المعلمين والطلبة في المدرسة ، راجيا تقديم المساعدة الممكنة له على ان يتم مطابقة أداة الدراسة المرفقة مع الاداة المطبقة.

واقبلوا الاحترام

/ وزير التربية والتعليم

قاسم الخطيب

مدير إدارة التعليم الخاص

المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف ٥٦٠٧١٨١ ٦ ٩٦٢+ فاكس ٥٦٦٦٠١٩ ٦ ٩٦٢+ ص.ب ١٦٤٦ عمان ١١١١٨ الأردن. الموقع الإلكتروني www.moe.gov.jo

ملحق رقم (7) نموذج اقرار مشروع خطة

١٨

الجامعة الأردنيـة
كلية الدراسات العليا

صادر القسم: ٢٠١٤/٢١/
التاريخ: / /

قسم الارشاد والتربية الخاصة
نموذج إقرار مشروع رسالة/ أطروحة

*** معلومات شخصية:**

اسم الطالب: عامر جمال عيسى أبو حمور الرقم الجامعي: ٨١٣٠٦٣٨ الهاتف: ٠٧٧٥٥٢١٨٩٥١

الكلية : العلوم التربوية البرنامج : الارشاد والتربية الخاصة التخصص: التربية الخاصة

عنوان الرسالة كما أقر من كلية الدراسات العليا (باللغة التي كتبت بها الرسالة):

النجاح الاجتماعي للطلبة المدمجين من ذوي الإعاقة في المدارس العادية من وجهة نظر معلميهم وأقرانهم من غير المعوقين

*** المشرف:**

اسم المشرف: الدكتورة ميادة الناطور

الرتبة الأكاديمية: استاذ مشارك التخصص الدقيق: التربية الخاصة

*** قرار اللجنة:**

□ إقرار المشروع كما هو □ إقرار المشروع بعد إجراء التعديلات □ رفض المشروع

***ملخص لأهم الملاحظات لجنة المناقشة:**

١. تدقيق العنوان باللغة الانجليزية.
٢. تعريف مصطلحات الدراسة بدلاً ما يتضمنه المشروع.
٣. الأخذ بجميع الملاحظات الواردة في ملاحظات المحكمين أعضاء اللجنة
٤.
٥.
٦.
٧.
٨.

توقيع رئيس لجنة الدراسات العليا في القسم:

☒ موافق □ غير موافق

رقم القرار: ٢٠١٥/٢٠١٤/٦ التاريخ : ٢٠١٤/٣/٢

توقيع رئيس اللجنة: [توقيع]

THE LEVEL OF SOCIAL SUCCESS FOR STUDENTS WITH DISABILITIES IN MAINSTREAM SCHOOLS AS PERCEIVED BY THEIR TEACHERS AND THEIR NON-DISABLED PEERS

By

Amer Jamal Issa Abu Hamour

Supervisor

D. Mayada Al Natour

ABSTRACT

The study aimed to identify the level of social success of the embedded special needs students in governmental schools from the point of view of their teachers and their Non-disabled peers in governmental and private schools in Amman.

To fulfill these objectives of the study, two standards of the social success have been applied on a sample consist of 200 teachers and 520 students from 3rd grade up to 10th grade in governmental and private schools.

Two scales have been improved to reach the purpose of the study by the researcher; the first is social success scale for the special needs student from the point of view of their teachers divided into 43 parts distributed into four levels (friendship and acceptance of peers, participation, reacting behavior, and personality properties).

The second is social success scale for the special needs students from the point of view of their Non-disabled peers, divided into 42 parts distributed to four levels (friendship and acceptance of peers, participation, reacting behavior, and personality properties).The truth and persistence proofs have been extracted for both scales.

The results showed that social success scale for the special needs students from the point of view of their teachers and their Non-disabled peers was on medium level, also showed the absence of differences with statistical indication that points to the sex variable from the point of view of their teachers, while it showed differences with statistical indication point to the sex variable from the point of view of their Non-disabled peers refers to the female in the personality properties level.
The study also showed differences with statistical indication to the disability level variable from the point of view of their Non-disabled peers in the reacting behavior variable and the participation variable.

Key words: social success, regular school, students with disabilities, Non-disabled peers